

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Kasvatusteaduste õppekava

Kristi Soosaar

**ÕPILASTE JA SOTSIAALPEDAGOOGIDE TÕLGENDUSED
PÕHJUSETA PUUDUMISTE VÄHENDAMISEKS KASUTATAVATEST
SEKKUMISVIISIDEST**

magistritöö

Juhendaja: Tiiu Kadajas (MA)

Läbiv pealkiri: Sekkumisviiside tõlgendamine põhjuseeta puudumiste vähendamiseks

Tartu 2011

Resümee

Käesoleva magistritöö eesmärk on selgitada välja, kuidas tõlgendavad õpilased ja sotsiaalpedagoogid põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavaid sekkumisviise. Lähtudes eesmärgist on püstitatud järgnevad uurimisküsimused: kuidas seletavad õpilased põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavaid sekkumisviise ja kuidas nad neile vastavad; kuidas seletavad sotsiaalpedagoogid põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavaid sekkumisviise ja kuidas nad sekkumist teostavad.

Antud uurimus toetub sotsiaalkonstruksionistlikule teooriale, mille kohaselt kujuneb inimeste arusaam sotsiaalsetest nähtustest inimestevaheliste interaktsioonide tulemusel. Magistritöö lähtub põhistatud teooria meetodist, mis tähendab, et põhitähelepanu on uurimisprotsessi käigus loodaval teoorial. Magistritöö põhineb 6 õpilase ja 6 sotsiaalpedagoogi poolstruktureeritud intervjuude andmetel.

Uurimistulemustest ilmnes, et põhjuseta puudumiste vähendamiseks on koostöö efektiivse sekkumise puhul võtmetähtsusega. Koostöö on tulemuslik, kui suhetes on usaldus. Usaldamatus takistab efektiivset sekkumist ning on ka ebaefektiivsete sekkumisviiside tulemus. Uurimusest ilmnes, et koolis valitsevatele suhetele on iseloomulik usaldamatus ning põhiline tähelepanu koondub reeglitele ja õppekava realiseerimisele. Põhjusetu puudumiste vähendamiseks kasutavad sotsiaalpedagoogid õpilaste kontrollimist, karistamist, hirmutamist või sundimist. Õpilased tõlgendavad nimetatud sekkumisviise negatiivsena siis, kui õpilane ei ole kaasatud oma probleemi lahendamisse ning õpilase ja sotsiaalpedagoogi vahelistes suhetes puudub usaldus. Õpetajad kasutavad koolis sümbolilist vägivalda, selekteerivad õpilasi, millele õpilased reageerivad resistentelt. Kodu-kooli koostööd takistab vastastikune süüdistamine ning vanemate töötamine mujal linnas/riigis. Koostöö muude instantsidega (alaealiste komisjon, turvakodu, õpilaskodu, lastekaitse) toimib kui tegutsetakse ühise eesmärgi nimel. Uurimistulemused näitavad, et õpilased ootavad, et ka nende häält võetakse kuulda ning neid kaasatakse probleemi lahendamisse. Ilmnes, et kui suhetes on usaldus ning õpilased ei ole passiivsed osalejad, vaid aktiivsed tegutsejad, on sekkumisviisid tulemuslikumad ning õpilaste põhjuseta puudumised vähenevad.

Märksõnad: põhjuseta puudumine, sekkumisviis, koostöö, tõlgendused, resistentne käitumine, sotsiaalne konstruksionism.

Abstract

Students' and school social workers' interpretations of the ways of truancy intervention

The aim of the current master's thesis is to identify, how students and school social workers interpret the ways of truancy intervention. The research questions of the present thesis are as follows: how do students explain the ways of intervention and how do they respond to them; how do school social workers explain the ways of intervention and how do they intervene.

According to the social constructionist theory, to which the thesis is based on, people's understanding of social phenomena is the result of interactions between people. The master's thesis is based on the grounded theory method which means that the main focus is on the theory created in the process of the research. The study is based on the data collected through semi-structured interviews with six students and six school social workers.

The results of the survey show that the key factor to reduce truancy effectively is collaboration. The collaboration is effective when the relations between students and school are trusting. However, distrust hinders effective intervention and is also the result of inefficient ways of intervention. The present study demonstrates that the relations in school are described by distrust as well as the main attention is directed to the rules and the realization of the curriculum. What is more, to reduce truancy, controlling, punishing, frightening and forcing methods are used with students. Students, however, if not involved in solving their problems, interpret those ways of intervention negatively. As a result, the relations between students and school social workers lack of trust. Teachers use symbolic violence, to which students respond with resistance. Home-school collaboration is impeded by mutual blaming and parents' employment in another city/country. The collaboration with other authorities (a juvenile committee, a shelter, a boarding-school, a child welfare) is well functioning, when there is a common goal of helping students. The results of the current study reveal that students want their voices to be heard and they want to be involved in solving their problems. The study demonstrates that when there is trust in relations as well as students are not passive actors but active participants, the interventions are more effective and the truancy declines.

Keywords: truancy, the ways of intervention, collaboration, interpretations, resistant behavior, social constructionism.

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sissejuhatus uurimisprobleemi	5
1. Teoreetiline raamistik	8
1.1. Sotsiaalne konstruktsionism	8
1.2. Sümboliline vägivald	10
1.3. Resistentsiteooria.....	11
1.4. Koostöömudelid.....	11
1.5. Atributsiooniteooria ja Maslow tarvete teooria	12
1.6. Buberi Mina-Sina suhe	13
2. Uurimuse metoodika	13
2.1. Valim	14
2.2. Andmekogumismeetod ja -protsess	14
2.3. Andmeanalüüs	15
2.4. Uurija roll	17
2.5. Uurimuse eetilised küsimused	17
2.6. Uurimuse piirangud	18
3. Tulemused ja analüüs	19
3.1. Sotsiaalpedagoogi ja õpilase koostöö kui efektiivsete sekkumisviiside eeldus	19
3.1.1. Koostööd soodustavad asjaolud	19
3.1.2. Koostööd takistavad asjaolud	21
3.1.2.1. <i>Hirmutamine.</i>	21
3.1.2.2. <i>Karistamine</i>	23
3.1.2.3. <i>Kontrollimine</i>	25
3.1.2.4. <i>Sundimine</i>	26
3.2. Sotsiaalpedagoogi, õpilase ja kooli koostöö	28
3.2.1. Koostööd soodustavad asjaolud	28
3.2.2. Koostööd takistavad asjaolud	30
3.2.2.1. <i>Õpetajate vähene reageerimine.</i>	30
3.2.2.2. <i>Õpilase ja õpetaja vahelised suhted</i>	32
3.3. Sotsiaalpedagoogi, õpilase, kooli ja kodu koostöö	33
3.3.1. Koostööd soodustavad asjaolud	34
3.3.2. Koostööd takistavad asjaolud	35
3.3.3. Õpilase ja kodu vaheliste suhete tähtsus	37
3.3.3.1. <i>Head suhted kui probleemide lahendamise eeldus.</i>	37
3.3.3.2. <i>Probleemide lahendamist takistavad asjaolud.</i>	38
3.4. Koostöö teiste partneritega	40
3.4.1. Alaealiste komisjon kui koostööpartner	40
3.4.2. Muud koostööpartnerid	42
3.5. Usaldamatus suhetes	44
3.5.1. Sotsiaalpedagoogid usaldamatusest	44
3.5.2. Õpilased usaldamatusest	46
4. Kokkuvõte uurimistulemustest	47
5. Interpretatsioon	50
Kasutatud kirjandus	52
Lisa 1. Õpilaste intervjuueerimisel käsitletud teemad	
Lisa 2. Sotsiaalpedagoogide intervjuueerimisel käsitletud teemad	

Sissejuhatus uurimisprobleemi

Õpilaste põhjuseta puudumine koolist on aktuaalne probleem. Kuna töötan koolis õpetajana, puutun antud küsimusega kokku oma igapäevatoos. Teema vastu tekkis tõsisem huvi siis, kui klassijuhatajana märkasin, et minu klassi õpilasel tekkisid üksikud põhjuseta puudunud tunnid. Hakkasin põhjuseta puudumiste teemat põhjalikumalt uurima. Teadsin, et pikaajaline puudumine põhjustab mahajäämust õppetöös ning on seetõttu ka koolist väljalangemise riskitegur. Üksikud tundidest puudumised võivad viia pikemate puudunud perioodideni (Riigikontroll, 2007). Kuigi koolist väljalangemine on Eesti Hariduse Infosüsteemi järgi küll langenud (2007/2008 õppeaastal katkestas koolitee 611 õpilast, kuid 2009/2010 õppeaastal 235 õpilast), on probleem, arvestades Eesti väikest rahvaarvu, siiski olemas. Antud arv näitab vaid koolist väljalangenuid, samas põhjuseta puuduvate õpilaste arv on kordades suurem. Riigikontrolli aruande andmete (2007) järgi on Eestis põhjendamata puudunud tundide osakaal kõigist puudumistest suur (1:2,5 – ühe põhjendamata puudunud tunni kohta on 2,5 põhjusega puudunud tundi. Samas Inglismaal oli see suhe 2005. aasta kõrgeima kontrolliasutuse järgi 1:6).

Põhjuseta puudumiste kui koolikohustuse mittetäitmisega võivad kaasneda madal õppeedukus, õpilaste delinkventne käitumine, alkoholi tarbimine (Mounteney, Haugland & Skutle, 2010), madalad sotsiaal-majanduslikud võimalused täiskasvanuna ning oht sattuda kuritegelikule teele (Reid, 2005; Rannala, Tiko & Rohtla, 2006; Kimberly, 2007).

Varasemad Eesti uuringud on valdavalt keskendunud puudumiste põhjustele (v.a Šaherdov-Žarkovski) ning põgusalt käsitletud ka puudumiste vähendamiseks rakendatavaid meetmeid. Uurimused näitavad, et õpilaste koolikohustuse tagamiseks rakendatakse koolides õpilase verbaalset mõjutamist, Tootsi klassi suunamist (Sakk, 2004), pikapäevarühma, parandusõpet, logopeedilist abi, õpiabi aineõpetajalt (Riigikontroll, 2007), klassijuhataja telefonikõnet lapsevanemale, vestlust sotsiaalpedagoogi/psühholoogi ja lapsevanemaga, koostööd tugivõrgustikuga ning õppimisvõimalust väikeklassis (Adamson, 2010). Riigikontrolli (2007) aruande järgi aitab eKooli kasutamine pidada arvestust õpilaste puudumiste üle. Koolide hinnangul on tulemuslikud meetmed tasandusklassid, kasvatusraskustega õpilaste klassid ning õpilaskodud (*ibid*). Õpilasi aitavad vestlused psühholoogi või psühhiaatriga, kuna õpilased hindavad partnerlussuhet täiskasvanuga (Riigikontroll, 2007; Šaherdov-Žarkovski, 2007).

Ebaefektiivseks peetakse õpilaste saatmist alaealiste komisjoni ning klassikursuse kordamist (Sakki, 2004; Riigikontroll, 2007; Šaherdov-Žarkovski, 2007; Adamson, 2010).

Šaherdov-Žarkovski (2007) uurimuses „Õpilaste hinnang koolikohustuse täitmise tagamiseks rakendatavate meetmete kohta“ ilmnes, et alaealiste komisjoni saatmine võib mõjuda hirmuäratavalt nendele õpilastele, kellel on oht sattuda erikooli. Rannala, Tiko & Rohtla (2006) on uurinud alaealiste komisjoni poolt pakutavate mõjutusvahendite tulemuslikkust komisjonide endi hinnangul. Uurimusest selgus, et koolikohustuse mittetäitjate mõjutamiseks napib komisjonil vahendeid. Õpilaskodudesse saatmine võiks õpilasi aidata, kuid probleemiks on õpilaskodude vähesus. Koostöös kooliga on takistavaks liiga hiline probleemi teadvustamine ja sekkumine ning koolikorralduslike mõjutusvahendite piiratus. Kuigi antud uurimus kajastab ka koolikohustuse mittetäitmiseks rakendatavaid mõjutusvahendeid, märgitakse, et valdavalt puudub ülevaade nende vahendite tulemuslikkusest. (*ibid*)

Uuringud näitavad, et õpilaste koolist puudumist soodustavad ka negatiivsed õpilase-õpetaja vahelised suhted, õpetajate vähene reageerimine puudumistele, õpilaste sildistamine ja õpetajate iroonilised kommentaarid (Sakk, 2004; Šaherdov-Žarkovski, 2007). Kooli poolt rakendatavatest meetmetest hindasid õpilased sõbralikke suhteid nii kaasõpilaste kui õpetajatega, individuaalset lähenemist ning lapsevanema teavitamist lapse puudumistest (Šaherdov-Žarkovski, 2007). Kooli ja kodu vaheline dialoog ning partnerlussuhe aitavad õpilase probleeme märgata ning õpilast toetada (Šaherdov-Žarkovski, 2007), samas kui kodu-kooli kaootiline koostöö ning vastastikune süüdistamine pärsivad efektiivset sekkumist (Sakk, 2004; Adamson, 2010). Õpilaste põhjuseta puudumiste probleemiga tegelevad ka vanemad, kes vestlevad lapsega, sunnivad lapsi, karjuvad laste peale, ignoreerivad probleemi (Adamson, 2010), samuti meelitavad last, lepivad olukorraga (Sakk, 2004), keelavad, karistavad või piiravad lapse hüvesid (nt taskuraha, televisioon) (Šaherdov-Žarkovski, 2007). Antud uurimustest selgus, et nimetatud tegutsemisviisid ei ole olnud tulemuslikud.

Teadaolevalt ei ole Eestis uurimusi selle kohta, kuidas puudumiste vähendamiseks rakendatavaid sekkumisviise tõlgendavad interaktsioonis osalejad ehk õpilased ja sotsiaalpedagoogid, kes puuduvate õpilastega tegelevad. Leian, et selline lähenemine võib aidata mõista, kuidas puuduvaid õpilasi toetada.

Magistritöö **eesmärk** on välja selgitada, kuidas tõlgendavad õpilased ja sotsiaalpedagoogid põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavaid sekkumisviise.

Püstitatud eesmärgini aitavad jõuda järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas seletavad õpilased põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavaid sekkumisviise ja kuidas nad neile vastavad?
2. Kuidas seletavad sotsiaalpedagoogid põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavaid sekkumisviise ja kuidas nad sekkumist teostavad?

Töö põhineb sotsiaakonstruksionistlikul teorial, mille kohaselt inimesed ise konstrueerivad sotsiaalseid nähtusi. Uurisin respondentide tõlgendusi, lähtudes kvalitatiivsest meetodist. Empiirilise materjali kogumisel ja analüüsimisel kasutasin põhistatud teooriat, mille eesmärgiks on kogutud andmetel loodud teooria. Andmete kogumiseks viisin läbi poolstruktureeritud intervjuud tavakooli kuue sotsiaalpedagoogi ja kuue õpilasega.

Magistritöö jaguneb viieks peatükiks. Esimeses peatükis annan ülevaate töös kasutatavatest teoreetilistest käsitlustest, teises peatükis esitan uurimuse metoodika. Kolmandas peatükis keskendun uurimuse tulemustele ja nende seostele varasemate uuringute ning teooriatega. Neljandas peatükis esitan kokkuvõtte uurimistulemustest ning viies peatükk on minu interpreteering antud uurimuse kohta.

Täna respondente, kes olid nõus uurimuses osalema ja oma mõtteid jagama. Samuti olen väga tänulik oma juhendajale, koostöögrupile ning lähedastele vajalike nõuannete ning toetuse eest.

Mõisted

põhjuseta puudumine – Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi loetakse koolikohustuse mitte täitmiseks seda, kui õpilane ei ole kantud ühegi kooli nimekirja või puudub õppest mõjuva põhjuseta (vt § 9 lg 1). Samas koolikohustuse täitmine tähendab, et õpilane osaleb kooli päevakavas, täidab õpiülesanded, omandab teadmisi ja oskusi lähtuvalt oma võimetest. Kuna antud hetkel ei ole koolikohustuse täitmise ja mittetäitmise definitsioonid vastavuses, kasutan oma töös terminit põhjuseta puudumine kui üks võimalikke koolikohustuse mittetäitmise viise.

sekkumisviis – Sekkumine on psühholoogias, pedagoogikas, meditsiinis ja ka muudes sarnastes valdkondades kasutatav termin. Sekkumine tähendab teatud käitumise jätkuvuse takistamist, samas ka riskikäitumise äratundmist, probleemi lahendusoskuste õpetamist ja toe pakkumist (Kazdin, 2000, lk 356-358). Sekkumisviis on üks konkreetne tegutsemisviis, et probleemset käitumist takistada.

koostöö – Antud termini seletamisel toetun Heiki Kripsile (2005), kelle järgi tähendab koostöö ühise eesmärgi nimel tegutsemist. Probleem lahendatakse koos ning ollakse avatud teineteise ideedele. Koostöö ei ole võimalik, kui ei tehta järeleandmisi ning lähtutakse ainult enda eesmärkidest. Koostöös on oluline võrdsus, dialoog ja lugupidav suhtumine teise arvamustesse.

1. Teoreetiline raamistik

Kuna minu uurimuse puhul on tegemist kvalitatiivse lähenemisega, kus uuritakse inimeste tähendusi ja arusaamu, sobib uurimuse lähtekohaks sotsiaalse konstruktsionismi teooria, mis aitab mõista, kuidas konstrueerivad ja interpreteerivad inimesed sotsiaalset reaalsust. Antud teooria põhimõtetele toetun uurimuses läbivalt.

Järgnevalt esitatud teooriate ülevaated aitavad selgitada töö sisulisi aspekte ning mõista respondentide räägitut. Sümbolilise vägivalla teooria selgitab õpilaste resistentset käitumist, st koolist puudumist. Resistentsiteooria omakorda kinnitab õpilaste reaktsiooni nii sümbolilise vägivalla kui ka sotsiaalpedagoogide, õpetajate ning vanemate teatud sekkumisviiside suhtes. Käesolevas töös toon välja, millistes olukordades õpilased resistentsust ilmutavad/ei ilmuta. Taltsi koostöömudelid aitavad selgitada kodu-kooli suhteid ning tegutsemisviiside põhimõtteid. Maslow vajaduste teooria on üks võimalikke lähenemisi, et selgitada ja mõista paremini õpilaste vähest õpimotivatsiooni ning atribuutsiooniteooria aitab mõista sotsiaalpedagoogide arusaamu ja kodu-kooli koostööd. Buberi Mina-Sina teooriale toetun, et selgitada töös käsitletavate suhete olemust ja mõju sekkumisviisidele. Lähtudes põhistatud teooria põhimõtetest, millel uurimuse koostamisel põhinesin, kasutatakse töö teoreetilist raamistikku selleks, et seletada lahti oma uurimuse kontseptuaalne loogika ning näidata, kuidas suhestub antud uurimuse teooria teistega (Charmaz, 2006).

1.1. Sotsiaalne konstruktsionism

Magistritöö põhineb sotsiaalkonstruktsionistlikul teorial, mille kohaselt on inimeste reaalsus ja teadmised konstrueeritud inimestevahelise suhtlemise tulemusena (Burr, 2005; Gergen 2005).

Sotsiaalse konstruktsionismi idee pärineb Luckmanni ja Bergeri (1966) teosest „The Social Construction of Reality“. Nad märgivad, et reaalsus on „teadmine“, mis juhib inimeste käitumist, kuid inimeste arusaam reaalsusest on indiviiditi erinev (Payne, 2005, lk 6). Sotsiaalkonstruktsionistlik uurimus kutsub üles kahtlema asjade iseenesestmõistetavuses ning pakub välja uusi tõlgendusi (Burr, 2005, lk 3). Sotsiaalse konstruktsionismi järgi ei ole olemas objektiivseid fakte, vaid inimeste teadmised tulenevad ja on mõjutatud nende endi perspektiividest (*ibid*). Inimesi ümbritsev maailm mõjutab neid ning inimesed ise mõjutavad maailma. Gergen (2005) märgib, et kuna inimesed on suhetes teiste indiviididega, sünnivad tähendused inimestevaheliste läbirääkimiste ja kokkulepete tulemusena. Inimesed ise konstrueerivad reaalsust igapäevase suhtlemise käigus (Burr, 2005, lk 21). Seega on

sotsiaalne konstruksionism kollektiivne protsess, mille kaudu tekib inimestel toimuvast ühine arusaam (Payne, 1995; Burr, 2005; Strömpl, 2004).

Sotsiaalse konstruksionismi kohaselt on sotsiaalne reaalsus pidevas muutumises. Inimeste teadmised ja arusaamad nähtustest tulenevad ajaloolis-kultuurilisest taustast. Inimesed on vastavalt selle ajastu produktid, kus nad on sündinud, kuna sündides siia ilma võtavad inimesed omaks antud kultuurikontekstis olevad vaadete süsteemid. Inimeste tõlgendused on mõjutatud varasematest teadmistest, uued kogemused täiendavad varasemaid arusaamu ja teadmisi ning loovad seeläbi uusi. Nii põhineb uus kogemus olemasolevate teadmiste reprodutseerimisel. (Burr, 2005, lk 3-8)

Inimesed kategoriseerivad maailma, loovad tähendusi ning jagavad arusaamu keele abil (Burr, 2005; Gergen, 2005). Keel on eeltingimus selleks, et inimesed saaksid mõelda. Keel ei ole üksnes vahend, millega kirjeldada midagi, vaid aitab inimestel konstrueerida tegelikkust. Keele kaudu konstrueerib inimene oma mõtteid ja emotsioone, nii et keele kasutamisel on praktilised tagajärjed. Omandades keele, omandame ka teatud mõtlemisviisid, mis tähendab, et see, kuidas inimesed asju või nähtusi nimetavad, mõjutab nende arusaamu ja arvamusi nimetatu kohta. (Burr, 2005, lk 8-9)

Keele kaudu saab anda mõista, mis on erinevatele inimestele lubatud ja kuidas nad võivad teisi kohelda (Burr, 2005, lk 5). Seega saavad keele vahendusel selgeks võimusuhted. Burr (2005) viitab Foucault'le (1972), kelle järgi ei ole teadmiste võim iseenesest midagi negatiivset, kui seda ei kuritarvitata (lk 69). Ühiskonnas valitsevates suhetes on teatud indiviididel rohkem võimu määrata teadmisi, kuid sotsiaalkonstruksionismi järgi on need teadmised vaid üks võimalik viis maailma mõtestamiseks.

Selleks, et mõista, kuidas sotsiaalne reaalsus, inimene oma käitumise, probleemide ja identiteediga välja kujuneb, on vaja uurida sotsiaalseid interaktsioone ja/või nende interpretatsioone. Interpretatsioonid näitavad, kuidas inimesed mõistavad ja hindavad ümbritsevat maailma ja selle nähtusi/protseesse. Interpretatsioonides peegelduvad inimese väärtused, arvamused, hoiakud. Strömpl (2001) viitab Billigile (1991), kelle sõnul inimeste „oma arvamus“ sisaldab endas teatud grupi üldist arvamust, nii et inimeste arusaamad on juba varem olemasolevate teadmiste peegeldused (lk 11).

Käesolevas töös uurin sotsiaalpedagoogide ja õpilaste arusaamu ja tõlgendusi, kuna nad koos osalevad sotsiaalse tegelikkuse konstrueerimises. Selleks, et paremini mõista uuritavat fenomeni, milleks on põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavad sekkumisviisid, on vaja uurida fenomeni loomises osalejate interpretatsioone. Kuna sotsiaalpedagoogide sekkumisviisid on otseselt suunatud õpilastele, vaatan ka, kuidas õpilased vastavad ja

tõlgendavad neid. Sotsiaalkonstruksionistliku uurimuse eesmärk ei ole esitada absoluutset tõde (Gergen 2005), vaid eesmärk on mõista uuritavate subjektide tähenduste süsteeme (Strömpl, Selg, Soo & Šahverdov-Žarkovski, 2007).

1.2. Sümboliline vägivald

Sümbolilise vägivalda teooria panid aluse Bourdieu & Passeron (1977), kelle järgi saab antud teooria abil selgitada, kuidas domineerivas seisuses olivad kasutavad keele ja tähenduste kaudu võimu, et konstrueerida reaalsust. Sellest ei ole aga teadlikud ei rakendajad ega allujud. Nii võib öelda, et sümboliline vägivald on osaliselt teadvustamata, see tähendab, et alistumist ei tajuta alistumisena. Allutamine toimub kõige paremini siis, kui allutajate ja allujate tajukategooriad on samad. (Bourdieu, 1997; 2003)

Sümboliline vägivald avaldub võimuhetes. Võimupositsioonil olivad hindavad teatud moodi käitumisviise ja väärtusi õigeteks ning loomulikeks, mõistes teistsuguseid käitumisviise hukka (*ibid*). Normid, mida kiidavad heaks võimulolijad, realiseeruvad ühiskonnas ning seeläbi koolis. Bourdieu (2003) sõnul kehtestab koolisüsteem hinnangud ning lõplikud otsused, mis jagab õpilased ühtsesse õppedukuse hierarhiasse. Õppedukuse alusel toimub õpilaste selekteerimine. Nii on õpilastel oma ohustatud identiteedi taastamiseks võimalik ennast vaid koolist lahku lüüa. (Bourdieu, 2003) Strömpl *et al.* (2007) leiavad, et kuna koolis on võimupositsioonil õpetajad, siis nemad eelistavad ühtesid õpilasi teistele, andes nii märku ka sellest, millised käitumisviisid on koolis oodatud ja millised mitte.

Eelistatud on need õpilased, kelle koduse *haabituse* ja kooli *haabituse* vahel suurt erinevust ei ilmne (*ibid*). Sõna *haabitus* Bourdieu kasutatud tähenduses on indiviidide jaotumine gruppidesse, lähtudes nende elustiilist, maailmavaadetest ja käitumisstiilidest. *Haabitus* kujuneb välja positiivse minapildina. Inimene kui sotsiaalne olend võtab varakult omaks teatud käitumis- ja mõtlemismustrid. (Bourdieu, 2003) Esimesena omandab inimene oma perekonnale iseloomulikud käitumis- ja mõtlemisviisid, kuna pere on esmane sotsiaalne grupp, millega inimene kokku puutub. Lapsepõlves omandatud vaated ja hoiakud jäävad inimest alati saatma (Strömpl *et al.*, 2007). Seega koolis eelistavad õpetajad neid õpilasi, kelle väärtused, hoiakud ja arusaamad õppimisest sarnanevad nende endi omadega. Kuna saavutus koolis mõjutab õpilaste enesehinnangut, avaldubki sümboliline vägivald enesehinnangu kaudu. See tähendab, et õpilased hakkavad uskuma, et nende ebaedu põhjused tulenevad sisemistest faktoritest – nende võimetusest ja vähesest pingutusest. (Conti, 2001) Darmody, Smyth & McCoy (2008) märgivad, et kui õpilased ei tunne ennast kooli sobivatena, eelistavad

nad koolist puududa või sootuks lahkuda. Neil on raske uue keskkonnaga harjuda ning õppida uusi n-ö mängureegleid (*ibid*).

1.3. Resistentsiteooria

Resistentsiteooria on üks võimalikke viise seletada kooli mõju inimestele ja ühiskonnale (McFadden & Walker, 1994).

Resistentsiteooria on kujunenud 1970ndatel aastatel vastusena reproduktsiooni teooriale. Mõlemad teooriad püüavad selgitada, kuidas erinevate sotsiaalsete gruppide liikmed reageerivad koolis toimuvale või kuidas nad on sellest mõjutatud. Reproduktsiooni teooria kohaselt säilitavad koolid sotsiaalset kihistust. Resistentsiteooria leiab, et kui selline reproduktsioon toimub koolis, väljendavad õpilased selle suhtes resistentsust. Vastumeelsust näitavad õpilased sellega, et püüavad väljuda nendest sotsiaalsetest ja kultuurilistest mustritest, kuhu on kool õpilased määranud. Vaatamata resistentsusele või ka resistentsuse tõttu jätkatakse siiski samades mustrites. Resistentsi teooria näeb vajadust muutuste järele (*ibid*).

Õpilaste resistentne käitumine mõjutab negatiivselt õpetamise ja õppimise protsessi. (Sever, Küçükyılmaz, Saglam & Güven, 2010). Goodmani (2007) sõnul väljendab õpilaste resistentne käitumine hirmu, ängi ja ebamugavust, mistõttu koolis peaks õpilastele looma sobilikud tingimused, et nad tunneks ennast nii füüsiliselt kui vaimselt turvaliselt ja ei tahaks kooli eirata. Kui õpilane väljendab koolikultuuri suhtes resistentsust koolist puudumisega, põhjustab see sotsiaalset kihistumist, mis tähendab, et õpilastel on ebavõrdsed tingimused nii hariduses kui ka tööjõuturul (Darmody *et al.*, 2008).

Resistentsiteooriat on kritiseeritud, kuna õpilaste resistentse käitumise põhjusi käsitletakse lihtsustatult. Resistentne käitumine ei ole kritiseerijate sõnul põhjustatud vaid teatud sotsiaalsesse gruppi kuuluvusest, vaid resistentsust põhjustavad ka perekondlikud ning isiklikud põhjused. Lisaks jätab resistentsiteooria tähelepanuta, kuidas inimesed ise saaksid muutuda ning muuta suhteid teistega. Oleks vaja teooriad, mis ütleks, mis kooli õppekavas, pedagoogikas vajab muutmist, et luua õpilastele paremad ning võrdsemad tingimused. (McFadden & Walker, 1994)

1.4. Koostöömudelid

Kooli ja kodu koostöö analüüsimisel (vt ptk 3.3.1; 3.3.2) toetun Taltsi (2001) artiklis „Kooli ja kodu koostöömudelid“ esitatud ekspert- ning koostöömudelile. Artiklis arutleb Talts

kooli ja kodu arusaamade erinevuste üle ning toob välja järgnevad õpetajate ja lapsevanemate suhete kontseptuaalsed mudelid: kaitsev mudel, ekspertmudel, ülekandemudel, õppekava rikastamise mudel, tarbijalik mudel, koostöömudel. Taltsi (2001) esitatud lapsevanema ja õpetaja suhete kontseptuaalsed mudelid pärinevad Swapi (1993) ning Cunninghami & Davise (1985) tehtud uurimustel.

Taltsi (2001) sõnul ei toimi koostöö, kui teineteist ei võeta kuulda ning ei tegutseta partneritena. Õpetaja kõikiteadja roll tekitab lapsevanemas abitust ning seega ei pruugi vanem koostööst huvitatud olla. Olles ise aktiivne tegutseja, paneb õpetaja vanema passiivsesse rolli, näidates, et ta ei saa oma probleemiga üksi hakkama. Vanemad ootavad õpetajatelt optimistlikku, kuid adekvaatset ülevaadet oma lapse käekäigu kohta, kuid samas on oluline ka, et õpetaja respektieriks vanema eriarvamust (*ibid*).

Koostöömudeli väga olulised, nn võtmelemendid on kahesuunaline kommunikatsioon, vastastikune toetus, ühine otsuste vastuvõtmine ning õppimise tähtsustamine koolis ja kodus.

1.5. Atributsiooniteooria ja Maslow tarvete teooria

Kuna atributsiooniteooria ja Maslow tarvete teooria käsitlevad mõlemad motivatsiooni teemat, olen paigutanud nimetatud teooriad ühe alapeatüki alla.

Atributsiooniteooria järgi püüavad inimesed analüüsida oma edu- ja ebaedukogemusi ning leida nende põhjendusi (Weiner, 1985). Selgitades oma edu või ebaedu põhjust, proovivad inimesed vähendada konflikti nende minapildi ja reaalsuse vahel. Kuigi seletused toetuvad inimeste subjektiivsetele hinnangutele ning sageli puudub neil seos reaalsusega, mõjutavad nad inimeste edasist tegevust ning emotsioone. (Krull, 2001) Kui inimesed näevad, et nende pingutuste tulemusi mõjutavad välised tegurid, vähendab see nende motivatsiooni, kuna väliseid asjaolusid inimene muuta ei saa (Weiner, 1985). Magistritöös toetun antud teooriale analüüsides kodu ja kooli koostööd takistavaid asjaolusid (ptk 3.3.2).

Maslow (2007) selgitab inimeste motiveeritust lähtudes vajaduste hierarhiast. Maslow järgi tuleb esmajärjekorras rahuldada inimeste madalamad vajadused, alles siis saab liikuda kõrgemate tarvete rahuldamiseni. Vajaduste hierarhiline jaotus algab füsioloogilistest vajadustest, nagu toit ja vesi, järgnevad turvalisus-, kuuluvus-, armastus-, austus- ja eneseteostusvajadused. Vajaduste hierarhia toimib põhimõttel, kui ühed vajadused on rahuldatud, tõusevad esile järgmised. (Maslow, 2007) Kirjeldatud vajaduste hierarhiat ei saa käsitleda kui absoluutset, kuna selles võib esineda ka kõrvalekaldeid. Uue vajaduse ilmumine ei pruugi tähendada, et eelnev peaks olema täieulatuslikult rahuldatud. Lisaks on

oluline märkida, et inimeste käitumist mõjutavad lisaks inimeste endi soovidele ja ihadele ka muud määratlejad või mitmete tegurite koosmõju. (*ibid*) Samas on Maslow vajaduste teooria üks võimalikke lähenemisi, et selgitada ja mõista paremini õpilaste vähest õpimotivatsiooni (vt ptk 3.3.3.2.).

1.6. Buberi Mina-Sina suhe

Martin Buber näeb inimese suhet maailmaga kahetisena: Mina-Sina suhe ja Mina-See suhe. Mina-Sina suhe tähendab Buberi järgi dialoogi, st avatust, kohalolemist, vastastikust võrdset osalemist kommunikatsioonis ning teise osapoolt kuulamist. Mina-Sina suhtes austatakse teise inimese eriarvamusi, toimib empaatia. Mina-Sina suhe ei eelda, et teise ideed, vaatenurgad võetakse omaks ning nendega nõustutakse, vaid pigem tähendab see teise mõtete austamist (Buber, 2007). Buber leiab, et Mina-See suhe on monoloog, kus teine on passiivne objekt. Monoloogis on sõnaõigus ühel. Tema räägib nii enda kui teise eest. Teise seisukohad pole olulised, on valed, sobimatud vms.

Õpilase-õpetaja vaheline suhe peab Buberi teooria järgi olema dialoogiline. Mina-Sina suhtes saavad õpetaja ja õpilane osaleda võrdsete partneritena. Õpilase roll ei ole olla passiivne objekt, kellele jagatakse teadmisi, vaid pigem aktiivne subjekt õppeprotsessis. (*ibid*) Oluline on, et kui üks, näiteks õpilane alustab teisega, näiteks õpetajaga dialoogilist suhet, võib suhe kujuneda Mina-See suhteks. Dialoogiline on suhe siis, kui mõlemal osapooltel on sõna- ja hääleõigus. Buber (2007) märgib, et teise inimese perspektiivide nägemisel tuleb olla teadlik ka enda arusaamadest. Vastasel korral kaotab inimene dialoogis oma hääle ja dialoogiline suhe teiseneb monoloogiks. Õpilane-õpetaja usaldussuhte loomist saab ja peab toetama õpetaja, kelle ülesanne on aidata õpilastel mõista inimeseks olemise tähendust (Buber, 2007).

Shady & Larson (2010) kinnitavad, et õpetaja avatus ja valmisolek õpilast mõista, toetab õpilase kaasatust dialoogi. Õpetaja peaks nägema iga õpilast kui indiviidi, arvestama seal juures õpilaste võimeid, st nägema õpilast kui tervikut (Shady & Larson, 2010).

2. Uurimuse metoodika

Uurimuse läbiviimiseks valisin kvalitatiivse meetodi, kuna nimetatud meetodit kasutatakse, kui soovitakse mõista inimese kogemusi, arusaamu ja tõlgendusi (Laherand, 2008). Selleks pöörduetakse inimeste poole, kes osalevad nende sotsiaalsete nähtuste kujunemises (Strömpl, 2004). Hirsjärvi & Huttunen (2005) märgivad, et inimese käitumise ja

tegevuse taga on alati teatud tähendus, mis aitab tegevust paremini mõista. Tegevuses osalejate arusaam tegevusest võib aga erineda (*ibid*). Mõistmaks, kuidas tõlgendavad õpilased ja sotsiaalpedagoogid põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavaid sekkumisviise, uurin nende tähendussüsteeme. Kvalitatiivse uurimuse eesmärk ei ole tõestada, vaid kirjeldada ja mõista uuritavat fenomeni (Strömpl, 2004).

2.1. Valim

Uuritavate arv kujunes välja uurimuse käigus. Valimi moodustasid 6 sotsiaalpedagoogi ja 6 õpilast. Kvalitatiivsete uuringute korral on valimi suurus piisav siis, kui see aitab anda adekvaatse vastuse uurimisküsimusele (Laherand, 2008). Viisin läbi individuaalintervjuud 6 sotsiaalpedagoogi ja 4 õpilasega ning intervjuueeritavate õpilaste soovil ka ühe grüpiintervjuu, kus intervjuueeritav võttis kaasa sõbranna.

Koolide valikul pidasin silmas, et tegemist oleks põhiharidust andva tavakooliga. Helistasin koolide direktoritele, et küsida uurimuse läbiviimiseks nõusolekut. Kuue valitud kooli sotsiaalpedagoogiga, kes olid nõus minuga vestlema, viisin läbi poolstruktureeritud intervjuud. Vabatahtlikkuse all pidasin silmas ka seda, et saaksin nõusoleku nii kooli direktorilt kui ka sotsiaalpedagoogilt. Õpilaste valikul usaldasin sotsiaalpedagoogide arvamust, kuid palusin valikul arvestada, et tegemist oleks sotsiaalpedagoogide arvates ühe suurema puudujaga. Laheranna (2008) sõnul aitavad kriitilised juhtumid uuritavast fenomenist ja selle toimimisest paremini aru saada. Uuritavate õpilaste puudunud tundide arv jäi vahemikku 46 – 302 põhjuseta puudunud tundi. Intervjuueeritavad õpilased õppisid 6. klassis (üks poiss), 8.klassis (neli tüdrukut) ja 9. klassis (üks tüdruk). Riigikontrolli aruande andmetel (2007) algab põhjendamata puudumine tavaliselt 6. klassist ja on kõige kriitilisem just 8.klassi õpilaste seas. Varasemad uuringud kinnitavad, et selles vanuses laste seas on koolikohustuse mittetäitmine kõige tõsisem probleem (Dube & Orpinas, 2009).

2.2. Andmekogumismeetod ja -protsess

Andmete kogumisel ja analüüsimisel kasutasin põhistatud teooria meetodit, mille loojateks olid 1960ndatel Anselm Strauss & Barney Glaser (Charmaz, 2006). Põhistatud teooria eesmärk ei ole kontrollida varasemate uuringute hüpoteese, vaid teooria kasvab välja kogutud empiirilistest andmetest (Charmaz, 2006; Laherand, 2008).

Põhistatud teooriale on iseloomulik, et andmete kogumine ja analüüsimine toimuvad paralleelselt, seega esialgse analüüsi tulemusena esilekerkivaid teemasid arvestatakse edasisel

andmekogumisel (Laherand, 2008). Lähtusin sellest põhimõttest intervjuude läbiviimisel ning kohandasin intervjuuküsimusi vastavalt eelnevates intervjuudes esile kerkinud teemadele.

Andmeid kogusin ajavahemikus november 2010 kuni veebruar 2011, meetodina kasutasin poolstruktureeritud intervjuud. Valmistasin ette temaatilised küsimused ja pakkusin uuritavatele võimaluse rääkida ka neile olulistest kogemustest ja arusaamadest. Õpilaste intervjuuteemade koostamisel toetusin Šaherdov-Žarkovski (2007) uurimuses „Õpilaste hinnang koolikohustuse täitmise tagamiseks rakendatavate meetmete kohta“ kasutatud küsimustele, pidades samal ajal silmas oma magistritöö eesmärki (Lisa 1).

Sotsiaalpedagoogide intervjuuteemade koostamisel lähtusin nii töö eesmärgist kui ka õpilaste intervjuude teemavaldkondadest (Lisa 2). Paari uuritavaga võtsin korduvalt ühendust, et täpsustada tema mõtteid. Põhistatud teooriat iseloomustabki see, et esialgsed tulemused suunavad edasist andmekogumisprotsessi (Laherand, 2008).

Intervjuude ajal kasutasin aktiivset kuulamist, ümbersõnastamist, peegeldamist. Ebamääraste vastuste korral kordasin küsimust, kuid intervjuueeritavatel oli ka võimalus jätta vastamata. Kõik intervjuud salvestasin diktofoniga, millega ka intervjuueeritavad nõus olid, ning tekkinud olulised tähelepanekud märkisin üles. Charmaz (2006) märgib, et diktofoni kasutamine annab võimaluse luua uuritavaga silmkontakt ning koguda detailsemat infot. Intervjuude kestvus oli 25 – 90 minutit. Intervjuud viisin läbi kas koolimajas või vaiks kohvikus, lähtudes intervjuueeritava soovist.

Uurijana lisan, et minu poolt esitatud küsimustele ei ole õigeid ega valesid vastuseid, vaid mind huvitavad uuritavate endi interpretatsioonid. Intervjuueeritavaid teavitasin konfidentsiaalsusest ja uurimuse eesmärgist.

2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutasin põhistatud teooria põhimõtteid. Andmete analüüsimine ning kogumine toimusid paralleelselt, esmaseid analüüsitulemusi kasutasin ka järgnevates intervjuudes. Salvestatud intervjuud transkribeerisin tekstideks, mida kodeerisin ja kategoriseerisin. Laheranna (2008) järgi on kodeerimise peamine eesmärk jaotada tekst osadeks ja jõuda empiirilise materjali parema mõistmiseni ning arendada saadud koodidest peamised kategooriad.

Alustasin avatud kodeerimisest, mille käigus jaotasin tekstid tähenduslikeks üksusteks. Kodeerisin lõik-lõigult, lisades lõikudele märksõnu ehk koode. Avatud kodeerimisel oli abiks ka koostöögrupp, lugesime ja püüdsime koos mõista neid tekstilõike, millele oli koodi raske

määrata. Intervjuud jaotasin tekstilõikudeks ning paigutasin lõigud koos märksõnadega esmaste ilmnenu kategooriate alla. Kodeerimisprotsessis võrdlesin esilekerkinud ilminguid. Uurisin, kuidas ja kas koodid omavahel seostusid.

Järgnevalt kasutasin telgkodeerimist, mille käigus keskendusin rohkem avatud kodeerimisel ilmnenu põhikategooriatele. Võrdlesin kategooriaid omavahel ning vaatasin, kuidas need omavahel suhestuvad. Leidsin peamised kategooriad, mis intervjuueeritavate jutust välja tulid, ja neid toetavad alakategooriad. Lugesin intervjuueeritavate tekste korduvalt ning võrdlesin tekstilõike saadud telgkategooriate ja alakategooriatega. Laherand (2008) toob välja, et põhistatud meetodile on iseloomulik liikuda pidevalt induktiivse (üksikult üldisele) ja deduktiivse (üldiselt üksikule) mõtlemise vahel. Lähtusin antud põhimõttest, lugesin pidevalt intervjuueeritavate tekste, kuulasin intervjuusid ning võrdlesin andmeid loodud kategooriatega.

Viimaks kasutasin valikulist kodeerimist, vaatasin uuritavat fenomeni kui tervikut, et leida juhtumit iseloomustav keskne nn tuumkategooria. Uurimuse keskne mõiste suhestus kõigi teiste kategooriatega. Analüüsi tulemuse eesmärgiks on avastada, millised mustrid, mis hetkel ja millistel tingimustel avalduvad (Laherand, 2008).

Andmetöötlusprotsessi käigus tegin märkmeid (memosid), mis osutusid analüüsi kirjutamise seisukohalt olulisteks. Memode märkimine aitab tuua välja andmete vahelisi seoseid ja näha koodide varjatud tähendusi (Charmaz, 2006). Töö teemakategooriate loomisel on oluline eelnevate etappide põhjalikkus ja analüüsimisprotsess. Pidasin seda silmas ning püüdsin intervjuueeritavate tekste süvitsi analüüsida ning proovisin mitte kiirustada tuumkategooria välja toomisega. Konstruktsionistliku põhistatud lähenemise prioriteediks on uuritav fenomen. Kogutud andmeid ja nende analüüsi mõjutab uurija ja uuritavate vaheline interaktsioon. Konstruktsionistlikust teoriast lähtuvas põhistatud analüüsis ei esitata eraldi teoreetilisi ettepanekuid, vaid tuuakse need välja analüüsi ja interpretatsiooni käigus (Charmaz, 2006).

Põhistatud teooria luuakse kogutud empiiriliste andmete põhjal, mitte varasematele uuringutele toetudes (*ibid*). Tutvusin kirjandusega pärast seda, kui peamised kategooriad olid kujunenud ning tuumkategooria hakkas ilmnema, kuna varasemad uuringud võivad mõjutada minu loodavaid koode ja tehtavaid märkmeid. See mõjutaks uue teooria loomisprotsessi. (*ibid*)

Tekstisisesed tsitaadid olen töö empiirilises osas esitanud kursiivis, muutmata kujul /tekst/. Väljajäetud osad olen tähistanud märkega /.../, pikemad pausid (.), minupoolsed kommentaarid (tekst). Respondendid esitan tekstis märkidega: Õ (õpilane), S (sotsiaalpedagoog). Ennast märgin tähega M (mina).

2.4. Uuriija roll

Strömpli *et.al* (2007) järgi on iga intervjuu mõjutatud vastastikustest ootustest, hoiakutest ning sotsiaalsetest rollidest. Konstruksionistliku uurimuse puhul tuleb arvestada, et andmed ja analüüs konstrueeritakse sotsiaalselt. Burri (2005) sõnul loovad inimesed ise reaalsust igapäevase suhtlemise kaudu. Charmaz (2006) märgib, et uurija on samuti osa uuritavast maailmast. Seega tuleb uurimisprotsessis arvestada uurija tegevust ja isiksust ning olla teadlik selle mõjust.

Uurijana olin teadlik enda mõtetest, hoiakutest ja väärtustest ning püüdsin neid uurimuse käigus üles märkida. Enne intervjuude läbiviimist kartsin, et uuritavate õpilastega on raske kontakti saada. Arvasin, et õpilased ei pruugi intervjuus osalemisega nõus olla. Samuti tundsin muret, kuidas koolist puuduvate õpilastega kokku saada. Pidin tõdema, et õpilaste intervjuueerimine võttis kõige rohkem aega, kuna paar õpilast esimesele kohtumisele ei ilmunud. Siiski õnnestus pea kõikide (v.a üks) õpilastega kokku saada. Teavitasin õpilasi sellest, et minu eesmärk on mõista, kuidas nemad näevad ja tõlgendavad sekkumisviise, mida kasutatakse, et vähendada õpilaste koolist puudumisi. Selgitasin õpilastele, et nende isikud jäävad uurimuse kontekstis anonüümseks. Ühe õpilase intervjuul pidin eriti rangelt teadvustama enda kui uurija rolli. Tekkis rollikonflikt, kuna eelseisva koolivahetuse tõttu oleks minust saanud tema õpetaja ja seetõttu pidin hoidma rangemalt uurijaposisiooni, et tagada õpilase konfidentsiaalsus ja anonüümsus.

Sotsiaalpedagoogide intervjuude suurim takistus oli sobiva aja leidmine. Kõikidel intervjuueeritavatel oli väga palju tegemist, kuid intervjuu ajal olid kõik respondendid valmis intervjuule keskenduma. Intervjuudes valitsev õhkkond oli sõbralik. Ainult ühe sotsiaalpedagoogiga oli raskem kontakti saavutada, sest oma vähese töökogemuse tõttu oli ta oma ütlustes ettevaatlik ning veidi ebakindel, kuid vestluse edenedes intervjuueeritav avanes.

Uurijana olin teadlik, et respondentide jutt oli mõjutatud sellest, kus need tähendused olid loodud ning kelle jaoks olid need mõeldud.

2.5. Uurimuse eetilised küsimused

Eesti teadlaste eetikakoodeksis (2002) on välja toodud, et uuringus, kus uurimisobjektiks on inimesed, tuleb järgida, et uuritavaid teavitatakse konfidentsiaalsusest, uuritavad osalevad uuringus vabatahtlikkuse alusel ning informatsiooni, mida saadakse, kasutatakse vaid uurimistöö kontekstis.

Lähtudes eetilise printsiibist, küsisin uurimuse läbiviimiseks nõusoleku sotsiaalpedagoogidelt ja õpilastelt. Kui uuritavad osalevad intervjuus vabatahtlikult, jagavad nad parema meelega uuritaval teemal omi mõtteid ja arusaamu. Laherand (2008) märgib samuti, et uuritavate endi nõusolek on väga oluline. Uuritavate õpilaste intervjuerimiseks peab saama loa nende eestkostjalt. Kuna aga kahe õpilase vanemaga mul ühendust saada ei õnnestunud, sest vanemad töötasid mujal riigis või linnas, piirdusin sotsiaalpedagoogi ja õpilase nõusolekuga. Samuti küsisin uurimuse läbiviimiseks loa koolide direktoritelt.

Lisaks jälgisin eetilise põhimõtet ka uuritavate konfidentsiaalsuse tagamisel. Kuna üks intervjueritavatest õpilastest oli noormees, valisin soolise eristamise vältimiseks õpilaste nimetamisel ühise mõiste – õpilased, noored, lapsed. Sotsiaalpedagoogide anonüümsuse tagamiseks ei esita ma täiendavaid andmeid nende haridusliku tausta, vanuse või tööstaži kohta ning kasutan töös ühest mõistet – sotsiaalpedagoog(id).

Samuti pidasin silmas enda kui uurija eetilist vastutust, kuna mina kogun andmeid, töötlen neid ning esitan uurimuse käigus ilmnenu uusi teadmisi. Selleks, et ka uuritavad võtaksid vastutuse, olid respondentid teadlikud uurimuse eesmärgist ja otstarbest. Laheranna (2008) sõnul peaks uurimine tegema osalistele head ning ei tohiks uuritavaid kahjustada. Strömpl (2009) märgib, et pinnapealne lähenemine võib tekitada väärarusaama, nagu inimene ise oleks oma probleemide (nt õpilane ei täida koolikohustust, vanem ei hoolitse lapse eest) tekitaja. Probleemi seotust tuleb arvestada ka ühiskonnas toimuvaga (*ibid*). Nii pidasin silmas, et minu analüüs oleks võimalikult hinnanguvaba ning võtaks arvesse laiemat ühiskondlikku konteksti. Respondentide arusaamu aitas mõista ka see, kui tulin välja uurija rollist ning samastasin ennast kas õpilase või sotsiaalpedagoogi rolliga. Selline lähenemine aitas paremini mõista ka nende sekkumisviiside rakendamist, mis tekitasid õpilastes resistentsust. Empaatiline lähenemine aitas vabaneda hinnangutest ning näha respondentide sõnade taha. Sotsiaalkonstruksionistlikus uurimuses tuleb arvestada, et sotsiaalsete fenomenide olemus ei ole inimestele loomumane, vaid on konstrueeritud inimestevaheliste interaktsioonide tulemusena (Burr, 2005; Gergen, 2005).

2.6. Uurimuse piirangud

Kvalitatiivse uurimuse korral tuleb arvestada, et intervjueritavatel võib olla soov jätta endast parem mulje. Lisaks tuleb kvalitatiivse uurimuse juures arvesse võtta, et minu esitatud interpreteering ei ole ainuvõimalik. Minu kui uurija eesmärk ei ole üldistada, vaid keskenduda uuritavate tähendustele ja neid mõista. Põhistatud teooria nõrkuseks peetakse asjaolu, et

häguseks muutub kunsti ja meetodi piir, samas märgib Laherand (2008), et põhistatud teooria tugevus ilmneb alles selle rakendamisel (lk 288).

Töö protsessis ilmnis, et üks õpilane loobus intervjuus osalemisest, seega puuduvad uurimuses tema tõlgendused kasutatavatest sekkumisviisidest. Kuna uurisin vaid sotsiaalpedagoogide ja õpilaste tõlgendusi põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavatest sekkumisviisidest, kuid õpilaste puudumistega tegelevad ka õpetajad ja lapsevanemad, oleks võinud uurimuse valim mitmekesisem olla. Piiritlesin valimi sotsiaalpedagoogide ja õpilastega, et püsida magistritöö mahuks.

3. Tulemused ja analüüs

Analüüsides sotsiaalpedagoogide ja õpilaste tõlgendusi põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavatest sekkumisviisidest, ilmnis, et koostöö oli efektiivsete sekkumisviiside eeldus. Lisaks sotsiaalpedagoogi ja õpilase vahelisele koostööle räägiti koostööst kooli (õpetajad, klassikaaslased, korraldajad jne) kodu ja teiste partneritega (alaealiste komisjon, õpilaskodu, turvakodu, lastekaitse jne). Kuna sekkumisviisid seostusid respondentidel eelkõige koostööga, jaotusid peamised kategooriad kaheks: koostööd soodustavad asjaolud ja koostööd takistavad asjaolud.

3.1. Sotsiaalpedagoogi ja õpilase koostöö kui efektiivsete sekkumisviiside eeldus

Koostöö sotsiaalpedagoogide ja õpilaste vahel jagunes selgelt kaheks alakategooriaks: sotsiaalpedagoogi ja õpilase koostööd soosivad ning sotsiaalpedagoogi ja õpilase koostööd takistavad asjaolud. Kuigi kõikide sotsiaalpedagoogide eesmärk oli last aidata ja toetada, ilmnis siiski, et mõnikord osutasid õpilased vastupanu. Oluline on siinkohal võtta arvesse õpilaste tõlgendusi ning vaadata, millistele sekkumisviisidele nad reageerivad resistentset ja miks ning mis hetkel on õpilased valmis abi vastu võtma. Ilmnis, et kui tegevusse olid kaasatud nii sotsiaalpedagoog kui ka õpilane, toimus koostöö, kui tegutses vaid sotsiaalpedagoog ning õpilane oli pigem passiivne osaleja, reageeris õpilane resistentset ja koostöö ei toiminud.

3.1.1. Koostööd soodustavad asjaolud

Koostöösuhte loomiseks peeti oluliseks saavutada õpilasega kontakt, mis tähendas sotsiaalpedagoogide tõlgenduses õpilase tundma õppimist. Osa sotsiaalpedagoogidest märkis, et õpilastega tutvumist toetavad klassijuhatajatundide raames antavad sotsiaalsete oskuste

tunnid või suhtlemistunnid. */Et jah, et see on nagu kõige parem, et (.) ja juba see, et kui seal käia niimoodi tunde andmas, siis lapsed saavad tuttavaks, siis nad tulevad juba ise rääkima./* Leiti, et lastele peab selgitama, kuhu oma probleemide korral pöörduda ning kellelt abi küsida, et õpilane ei jääks oma muredes üksi.

Selgus, et kontakti saavutamine võtab aega. Märjiti, et sotsiaalpedagoogi juures käimine võib õpilastele hirmutav olla, kirjeldati juhtumeid, kus õpilane tajus seda karistusena. Seetõttu leiti, et oluline on võtta tutvumiseks aega just kinnisemate õpilastega. Usaldussuhte ülesehitamine oli sotsiaalpedagoogide sõnul tulemuslik siis, kui õpilased julgesid ise oma probleemidega sotsiaalpedagoogi poole pöörduda ning olid valmis abi vastu võtma. Üks sotsiaalpedagoog rääkis, et esmase kontakti loomisel palub ta õpilasel rääkida oma lähedastest, nii perest kui sõpradest, et mõista paremini, milline on õpilase sotsiaalne võrgustik. Õpilase nõusolekul, olid sotsiaalpedagoogil õpilase lähimate sõprade kontaktid, et vajadusel neid ka töösse kaasata. Kuna ka õpilaste tõlgenduste järgi on suhted sõpradega neile väga olulisel kohal, siis sõprade kaasamine võrgustikutöösse toetab õpilast.

Ilmnes, et mida parem on kontakt õpilasega, seda tõhusam on edasine sekkumine. Üks sotsiaalpedagoog kirjeldas, et on õpilasi saanud tundi ka käekõrval saates. */Praegult on tal jälle see süsteem, et üks paralleelklassi poiss viib teda tunnist tundi ja eelmisel aastal viisin mina teda käekõrval tunnist tundi ja jaa./* Vestlus õpilasega kinnitas, et kuna sotsiaalpedagoogi tegutsemise taga nägi õpilane hoolimist, ei osutanud ta ka vastupanu. Samas ilmnes ka vastupidiseid näiteid, kus sundimist tõlgendasid õpilased negatiivselt (vt ptk 3.1.2.4). Luhmann (2009) märkib, et kasvatus on „kavatsuse abil selgitatav tegevus /.../ ning jõuab eesmärgini vaid kommunikatsiooni kaudu“ (lk 331). Kui õpilane oli teadlik sotsiaalpedagoogi tegevuse kavatsusest ning tajus selle taga hoolimist, tõlgendas õpilane ka sundivat tegutsemist kui sotsiaalpedagoogipoolset abistamist.

Koostöösuhe sotsiaalpedagoogi ja õpilase vahel toimus, kui suhe põhines usaldusel ning õpilane oli probleemi lahendamisse aktiivselt kaasatud. Koostööst saab rääkida alles siis, kui osalejate vahel toimub kommunikatsioon, kus mõlemal osalejal on võrdne õigus oma arvamust avaldada. Buber (2007) nimetab seda Mina-Sina suhteks, kus õpilast nähakse võrdse partnerina, kelle häält võetakse kuulda (vt ptk 1.6). Dialoogis saab teineteist tundma õppida ning mõlema osalise arusaam toimuvast avardub.

3.1.2. Koostööd takistavad asjaolud

Lugedes intervjuusid sotsiaalpedagoogidega, täheldasin, et kõik respondendid tahtsid õpilasi aidata ning kirjeldasid erinevaid sekkumisviise, mida nemad kasutavad, et õpilane täidaks koolikohustust. Sekkumisviis, mida esmajärjekorras mainiti, oli vestlus õpilasega. Vesteldi eesmärgil selgitada välja puudumiste põhjused, kuid ka selleks, et survestada, kontrollida ja hirmutada õpilasi.

Ühiskonnas valitsev edukate väärtustamine peegeldub ka koolis ning seda ilmestab hästi ühe sotsiaalpedagoogi mõte – *keegi ei taha ju sind, kui sul on need* (puudulikud hinded – autor). Ühe sotsiaalpedagoogi arvates ei olegi oluline, kas õpilane puudub põhjuse või põhjuse ta, kas ta tegeleb õppetööga koolis või kodus, koolile on oluline, et õpilane saaks õppetööga hakkama. Kuna puuduvad on aga madala õppeedukusega, peab kool sotsiaalpedagoogi sõnul neid järele aitama. Sotsiaalpedagoogid märkisid, et koolides mahajääjaid ei taheta. Edukaks peetakse neid, kes suudavad täita õppekava, kooli sobimatuteks aga neid, keda koolil on raske õpetada, põhjendusel, et õpilased ei taha õppida. Saavutuskeskset lähenemist koolis surub peale ka koolide pingereastamine ajakirjanduses (Kadajas, 2009). Sellises süsteemis näevadki sotsiaalpedagoogid, et nad saavad õpilasi aidata ja toetada selleks, et õpilane saaks puudulikud hinded parandatud ning *ilusa tunnistuse* kätte. Kui aga õpilased osutavad siiski vastupanu, kasutatakse ka õpilaste hirmutamist või karistamist. Õpilaste vastupanu tekitab sotsiaalpedagoogides abitust. Ei osatud enam kuidagi läheneda, kui õpilasel *ei ole mingit motiivi õppida*. Ka Strömpl *et al.* (2007) märgivad, et õpilasi, keda kool ei ole suuteline õpetama süüdistatakse selles, et „nad ei taha“ õppida. Õpilaste tõlgenduses on neil aga soov õppida olemas. Kuna koolis oldi maha jäänud, nägid õpilased, et neil on raske järje peale saada ning puudumised aina süvenesid. Mitmed õpilased pakkusid ise välja lahendusi, mis neid saaks õppimise juures toetada. Eelkõige oodati koolilt mõistvat, toetavat ja sõbralikku suhtumist.

Järgnevalt esitan eraldi alapeatükkidena sekkumisviisid, mis osutusid koostööd takistavateks. Koostöö ei saa toimida, kui üks partneritest kasutab võimupositsiooni hirmutamiseks, karistamiseks, kontrollimiseks või sundimiseks. Siinkohal pean oluliseks öelda, et minu poolt esitatud eesmärk ei ole kedagi süüdistada, vaid välja selgitada nii õpilaste kui sotsiaalpedagoogide nägemused erinevatest sekkumisviisidest.

3.1.2.1. Hirmutamine. Ühe võimaliku variandina, kuidas õpilasi kooli saada nähti karistusega hirmutamist. Kera (2007) sõnul mõjutab hirmutamine inimese suhteid nii iseenda kui ka

teistega. Inimese võõrandumine suhetes võib väljenduda nii kinnisusena kui ka rahutul, protesti avaldaval viisil (*ibid*). Respondentide tõlgendustest ilmnes, et õpilased reageerivad hirmutamisele mõlemal viisil. Õpilasi hirmutatakse nii käskkirja saamise, alaealiste komisjoni saatmise kui ka koolivahetusega. Sotsiaalpedagoogid ootasid, et hirm tagajärgede ees paneks õpilased koolis käima.

Täheldasin, et hirmutamisest hakati rääkima siis, kui muud sekkumisviisid, mida oldi kasutatud, ei olnud tulemust andnud. Alaealiste komisjoni suhtusid sotsiaalpedagoogid kaheti. Osalt nähti seda kui vahendit, millega õpilasi hirmutada või karistada, teisalt peeti alaealiste komisjoni koostööpartneriks ning hinnati koostööd nendega väga efektiivseks (vt pkt 3.4.1).

Sotsiaalpedagoogid leidsid, et koolikohustust mittetäitvate õpilaste saatmine alaealiste komisjoni ei ole efektiivne, osalt selle pärast, et komisjon ei ole õpilastele hirmutav. /*Aga ütleme nii, et suurem osa komisjoni ei toimi. Nendele, kes ainult põhjuse ta puuduvad, kellel muid probleeme ei ole, see ei toimi. See ei ole hirmutav nende jaoks.*/ Paradoksaalne oli aga see, et kuigi komisjoni saatmisel soovitud mõju ei nähtud, kasutati seda sekkumisviisi edasi.

Õpilased rääkisid, et komisjon mõjutab neid vaid osaliselt, vahetult enne ja pärast komisjoni, kuid pikemaajalist eesmärki ei täida. Hirm komisjoni saatmise ees pani õpilaste sõnul ka mõneks ajaks koolis käima. Kui õpilasel puudus teadmine, mida alaealiste komisjon tähendab, siis ei osatud seda ka karta.

M: Tähe ndab, sind kuskile alaealiste komisjoni (.) sellist asja ei ole tahetud teha?

Õ: Tahtsid küll, aga ma ütlesin, et ma olin haige, siis nad ütlesid, et noh annavad võimaluse, praegu ongi nagu, et kui ma kolm nädalat nüüd midagi teen koolis, siis ei tule alaealiste komisjoni.

M: Mis mõtteid sinus alaealiste komisjon tekitab?

Õ: Midagi, ma ei teagi, mis see on.

M: Et see ei hirmuta.

Õ: Ei, ei hirmuta.

M: Nad ei selgitanud sulle, mis see on?

Õ: Lihtsalt ütlesid, et tuleb võib olla.

Lisaks alaealiste komisjonile oli õpilasi hirmutatud ka erikooliga, kuhu õpilased sattuda ei soovinud. /*Ja siis nad ütlesid, et aga me võime Kaagverre ka panna (.) kui nad panevad minu Kaagverre, siis ma panen neid Kaagverre. /.../ Jaa, ma võin enne ühiskondlikku tööd ka teha, kui mingi Kaagverre minna.*/

Erikooli ja/või alaealiste komisjoni hirm võib vähendada õpilase koolikohustuse täitmist küll lühiajaliselt, kuid õpimotivatsiooni ei tekita. Kuigi eesmärgiks on õpilase koolikohustuse täitmine, siis hirmu kasutamine puudumiste põhjustega ei tegele. Puudumised lõpevad vaid näiliselt, kuid probleem jääb alles. Kui sotsiaalpedagoogi ja õpilase vahelised suhted ei ole usalduslikud, tekitab hirmutamine õpilaste sõnul vaid trotsi sotsiaalpedagoogi suhtes.

Žaherdov-Šarkovski (2007) uurimistulemused on samuti näidanud, et alaealiste komisjoni või erikooli sattumise hirm on muutnud õpilaste käitumist. Siiski on muutus lühiajaline, sest aja möödudes hirm ununeb ning õpilase puudumised jätkuvad (*ibid*). Riigikontrolli aruandes „Erikoolide funktsioon ja tulemuslikkus“ (2004) taunitakse tavakoolide tegutsemisviisi, kus õpilasi erikooliga hirmutatakse. Rõhutatakse, et kuigi erikool on üks õpilase mõjutusvahendeid seaduserikkumise eest, on erikooli funktsioon eelkõige aidata õpilasi, kelle kasvatus- ja õppetööga ei ole tavakoolid toime tulnud. Õpilaste hirmutamine erikooliga aga pigem süvendab negatiivset suhtumist erikooli ning see raskendab ka erikoolide efektiivsust. (*ibid*)

3.1.2.2. Karistamine. Sotsiaalpedagoogide tõlgenduste järgi on õpilastel karistamatuse tunne, mistõttu õpilased arvavad, et puudumine ongi lubatud. */Kohati põhjus, miks puudutakse, mina arvan, et on karistamatus, see et ma puudun ja sellele reaalselt ju ei järgne tegelikult mitte midagi./* Osa intervjuueeritavaid leidis, et õpilasi peaks kasvatama järgides põhimõtet – tegu-tagajärg. Kui õpilane jõuab tundi õigel ajal, tuleks seda tunnustada, puudumisele peaks aga järgnema konkreetne negatiivne tagajärg. Antud lähenemine toetub biheivioristlikule õppimisteooriale, mille järgi õpilase positiivsele käitumisele peaks järgnema kinnitus ning negatiivsele karistus. Osa sotsiaalpedagooge nägi õpilase probleemset käitumist, mis väljendus põhjuseta puudumistena kui õpilase isiksuslikku käitumishäiret. Muuta taheti õpilase käitumist kiitmise või karistamise teel, kuid selline lähenemine jätab tähelepanuta, et õpilase resistentne käitumine võib tuleneda ka muudest teguritest – kodu või kooliga seotud põhjustest (Reid, 2005; Atwood & Croll, 2006).

Respondentide sõnul karistatakse õpilasi koolikohustuse mittetäitmise eest käskkirjaga. Käskkirjalist karistust kasutati mingi teatud puudutud tundide arvu järel. Osa koole oli ka õpilasi antud arvust teavitanud, samas teisalt leiti, et õpilased võivad seda tõlgendada kui lubatud puudutud tundide arvu. Kuigi osa sotsiaalpedagooge ei näinud käskkirjal efekti, märkides, et käskkiri ei lahenda probleemi, kasutati käskkirja siiski, kui muud sekkumisviisid ei olnud aidanud. Loodeti, et karistusel on preventiivne eesmärk – õpilane rohkem ei puudu. Õpilase karistamine näitab, et probleemi proovitakse küll lahendada, kuid puudumiste põhjus jääb alles, seega probleem lahendatakse vaid näiliselt.

Kuigi käskkirjal positiivset mõju õpilase käitumisele ei nähtud, järgiti ka seda, kuidas oli koolis ette nähtud ning vajadusel karistati uuesti.

S: Ma ei tea, kui palju tal sellel hetkel oli, see oli üle kuu tagasi, hetkel on tal 35 põhjuse ta puudumist kokku. Et (.) see tähendab, et ta saab nüüd tõenäoliselt ka kohe järgmise käskkirja.

M: Kuidas ta ise suhtub käskkirja? Kas see midagi muudab?

S: Ei see ei ole praegu küll midagi muutnud, et võib-olla ta mingil hetkel võttis selle käskkirja hinge, aga praegu ei ole muutnud.

Sotsiaalpedagoogide sõnul puuduva õpilasega ka räägitakse ning proovitakse õpilast motiveerida, samas õpilaste tõlgendustes ei toeta käskkirjaline karistamine õpilase ja sotsiaalpedagoogi vahelist usalduslikku suhet.

Õpilaste arvates ei ole käskkirjaga karistamine efektiivne ning ei mõjuta nende koolis käimist */See üldse ei mõjuta. Kas nad räägivad seda suuliselt või kirjutavad selle paberi peale, sellest minu jaoks ei ole vahet. Räägivad täpselt sama juttu, lihtsalt kirjalikult./* Käskkirjaga karistamist tõlgendas üks õpilane ülekohtusena, kuna tema puudumised olvad põhjustatud haigusest. Ka õpilase vanem, kellelt intervjuuks õpilasega loa sain, märkis, et õpilane oli tihti haige olnud. Kuna koolis tõendab õpilase puudumiste põhjusi vanema tõend või suuline teade, kuid kool ei olnud õpilase puudumistest teadet saanud, anti õpilasele käskkirjaline karistus põhjuse ta puudunud tundide eest. Kooli ning õpilase ja tema vanema jutt olid vastuolus. Vestlusest nii sotsiaalpedagoogi kui ka õpilasega ilmnes, et vastastikune läbisaamine ei olnud hea, kuna teineteist ei usaldatud. Ka mind hoiatati enne vestlust õpilasega, et laps kipub valetama. Antud juhtum ilmestab, et koolisuhetes puudub usaldus (vt ptk 3.5). Situatsioonile leiti küll lahendus karistuse näol, millega prooviti teha lõpp õpilase puudumistele, kuid õpilase jutust kostus, et taoline sekkumine vaid süvendab õpilase vastumeelsust kooli suhtes. Samas täitis karistus oma eesmärgi, õpilase sõnul proovib ta vähem puududa, tuua tõendid õigel ajal ning tulla kooli ka siis, kui tervislik seisund on kehv */.../ ma ei tea, kui mul natuke paha on, siis ma ikkagi tulen kooli/*. Kuigi karistus võib avaldada muutust õpilase puudumistele, ei toeta see inimsuhete kvaliteeti ning õpilase koolimeeldivust.

Karistamist nähti lahendusena ka siis, kui õpilane rikkus korda. Üks sotsiaalpedagoog märkis, et kui õpilane käitub koolis olles nii kaasõpilaste kui ka õpetajatega üleolevalt, tuleb sellist käitumist trahvida. Tema nägemuses saab vaid nii õpetajaid ja õpilasi korrarikkujate eest kaitsta. */.../ kui ta kellelegi midagi halvasti ütleb, siis otsemat teed klassiõpetaja peab selle üles kirjutama ja kes klassikaaslased kuulsid, võtab allkirjad ja otsemat teed tuleb trahvida, sest nii enam ei saa. Tüdruk on väga, väga vulgaarse käitumisega./* Sotsiaalpedagoog sõnas, et õpilase sobimatu käitumise tõttu on ka klassikaaslastel temaga halb. Mõistetav oli see, et õpilane tundus ohtlik. Algselt jäi mulje, et sotsiaalpedagoog tahab õpilasest luua väga negatiivse pildi. Selgus, et sedasi põhjendas sotsiaalpedagoog, et niivõrd raske käitumisega

õpilase puhul ei pruugigi ükski sekkumisviis mõjuda ning karistamine on ainuvõimalik lahendus. Kuigi õpilasega oldi väga palju tegeletud, ta koolikohustust siiski ei täitnud ning kui ka kooli vahel sattus, oli tema käitumine selline, mida koolis peeti sobimatuks. Vestlusest õpilasega ilmnes, et kui õpilane tajub, et kõigil on temaga halb, püüab ta seda arvamust oma käitumisega aina enam kinnitada. Teisalt selgus, et õpilane käitub üleolevalt siis, kui tema endaga vastavalt käitutakse (vt ptk 3.2.2.2).

Trahvimisest kui vanemate karistamisviisist rääkisid intervjueeritavad õpilased. Õpilased pidasid vanemate trahvimist ülekohtuseks, leides, et ka vanemad ei tea aeg-ajalt, miks nad puuduvad. Vanemate trahvimise kohta leidis osa õpilasi, et see paneks neid koolis käima, kuid see ei paneks koolis õppima.

Õ: Ma arvan, et ma puuduks siis vähem.

M: Siis kui oleks reaalne oht, kui su emale tehakse trahvi?

Õ: Selles mõttes, et ta oleks kurvem ja kurjem, ei tahaks jah.

M: See paneks rohkem koolis käima?

Õ: Jah. Käima paneks, aga ma ei usu, et ma õpiks sellest rohkem.

Õpilased ja osa sotsiaalpedagoogidest märkis, et vanemate karistamisel otsest mõju ei ole. Siinkohal sobib ühe sotsiaalpedagoogi ütlus, et *niidame muru ära, aga umbrohi kasvab ikka tagasi*. Probleem püütakse küll karistamisega maha suruda, kuid probleemi olemusega karistus ei tegele.

Osalt leiti, et õpilaste puudumistele tuleks läheneda lapsekeskselt, teisalt räägiti aga sellisest lähenemisest, mis on koolis ette kirjutatud. Näis, et mõnel juhul kehtis lapsekesksus vaid retoorikas. Samas on mõistetav koolide lähenemine, kuna käskkirjaline karistamine on üks võimalikke sekkumisviise, mida koolid saavad kasutada. Sotsiaalpedagoogide ja õpilaste tõlgendused näitavad aga, et lähtudes ainult sellest, kuidas peab, jäävad suhted tagaplaani ning süveneb usaldamatus. Oluline on respondentide kõneldus see, et reeglile ei pea alluma mitte ainult õpilased, vaid ka sotsiaalpedagoogid. Strömpl *et al.* (2007) märgivad, et koolis valitseb normikeskne pedagoogika, mis tähendab, et reegel ehk see, kuidas peab käituma, on tähtsam kui inimene ja individuaalne lähenemine.

Kuigi karistamise hirmus võivad puudumised mingiks ajaks näiliselt kaduda, algavad uued puudumised niipea, kui hirm hakkab kaduma. Õpilaste tõlgendused karistusest on tähendusrikkad, mõistmaks, kuidas see neile mõjub ning mis mõtteid neis tekitab.

3.1.2.3. Kontrollimine. Lisaks vestlustele õpilastega kasutasid sotsiaalpedagoogid ühe sekkumisviisina ka õpilaste kontrollimist. Kontrolli paigutamine õpilase ja sotsiaalpedagoogi koostööd takistavaks on tingitud sellest, kuidas osa õpilasi kontrollimist tõlgendas. Ilmnes, et

kontrollimist tajusid negatiivsena need õpilased, kelle suhe sotsiaalpedagoogiga ei olnud lähedane. Sotsiaalpedagoogiga usaldussuhtes olev õpilane leidis, et põhjuseta puudumisi aitab vähendada see, kui sotsiaalpedagoog *hoiab silma peal*.

Sotsiaalpedagoogid kasutasid kontrollimist, et omada ülevaadet õpilaste puudumistest: miks õpilane puudus, kus ta oli, mida sellel ajal tegi. Sotsiaalpedagoog, kelle pidev kontroll õpilast häiris, rääkis, et temalt oodatakse iga veerandi lõpus ülevaadet õpilaste puudumiste kohta. On mõistetav, et sellisel juhul näebki sotsiaalpedagoog enda ülesandena õpilaste kontrollimist. Teadmaks, mis hetkel sekkuda, on vaja omada õpilaste puudumistest ülevaadet. Kui aga kontroll muutub tähtsamaks kui omavaheline suhe, ei kanna kontrollimine oma esmast eesmärki. Sarv (2006) leiab, et kontrollimine koolisuhetes näitab usaldamatust, märkides, et mitte ainult õpetajad ei kontrolli, vaid õpetajad ise on samuti kontrollimise objektideks (järelvalve, aruandlusdokumendid jms).

Antud sotsiaalpedagoog oli teadlik, et ka õpilane nägi teda kui kontrollijat ning et kontrollimine tekitas õpilases soovi põgeneda. */.../ me siis läksime sinna koju ja muidugi teda jälle ei olnud ja siis ütleb, vot sinu pärast ma ei olnud, vot sina tuled kontrollima, sina koguaeg kontrollid./* Sotsiaalpedagoogi jaoks oli aga temapoolne kontroll ainuvõimalik viis, kuidas õpilasega sidet hoida. Tema nägi kontrollimist osana abistamisest.

Õpilaste nägemus kontrollimisest sõltus nende suhtest sotsiaalpedagoogiga. Kui õpilaste kõneldu järgi õpilase ja sotsiaalpedagoogi omavahelises suhtes puudus soojus ja sõbralikkus, peeti kontrollimist ahistavaks ning sellisel juhul ei täitnud kontrollimine abistamise eesmärki.

M: Aga samas, kas sulle ei tundu, et kui ta sulle helistab kogu aeg, siis ta nagu huvitub ja tahab sulle head?

Õ: Ma ei tea, mind ei huvita see (.) ta võib helistada ja öelda mulle ükskõik, mis tahab.

Noorte tõlgendused andsid mõista, et kasvatussuhte kvaliteet määras selle, kas õpilased tajusid kontrollimist hoolimise või võimu kuritarvitamisena.

3.1.2.4. Sundimine. Sotsiaalpedagoogide sõnul on kooli ülesanne kindlustada õpilaste koolikohustuse täitmine kuni õpilase 17 aastaseks saamiseni. Täitmaks antud ülesannet, kasutati ka õpilaste kooli sundimist. */.../ aga see ongi täpselt see, et vastavalt vanusele, kuni vanus täis tiksunud ei ole, nii kaua on, oleme kohustatud neid pabereid ajama ja last kooli sundima. Aga see asi ei peaks niimoodi olema, et tuleks leida õiged põhjused, miks nad ei ole koolis./*

Kuigi sotsiaalpedagoogid ei pidanud sundimist õigeaks sekkumisviisiks, tunti võimetust õpilast muul viisil aidata. Sotsiaalpedagoogide käitumist mõjutas väline surve, et õpilastel tuleb kool lõpetada. Õpilaste räägitu järgi põhjustab kooli sundimine õpilastes resistentsust –

nad kas hakkavad veel rohkem puuduma või on kohal, kuid tunnitööga ei tegele. Nende õpilaste käitumisviiside kirjeldamiseks, kes on tunnis füüsiliselt kohal, kuid osalevad tunnitöös passiivselt, kasutab Collins (1998) Youngi väljendit „*playing truant in mind*“. Koolis käimist ja koolis õppimist ei saa võtta kui sünonüüme, kuna antud tegutsemisviisid on oma olemuselt erinevad. Õpilaste sõnul ei toeta kooli sundimine õppimist, küll aga võib sundiv sekkumisviis panna õpilasi koolis käima. Resistentust ilmutatakse sellisel juhul passiivselt tunnis viibimisega. Kuigi ka sotsiaalpedagoogide sõnul õpilased sundimisele ei allu, ei näinud nad, et õpilaste resistentne käitumine võib olla vastureaktsioon pidevale sundimisele.

Sotsiaalpedagoogid kõnelesid, et kuigi puuduvatele õpilastele pakutakse õpiabi, siis paljud õpilased seda vastu ei võta ning järelevastamisse ei ilmu. Siinkohal väljendasid sotsiaalpedagoogid jõuetust. Ühe võimaliku reaktsioonina sellele lepitati ise õpetajatega aeg kokku ning viidi õpilane käekõrval kohale. Kuigi sooviga abistada, pandi ise aktiivselt tegutsedes õpilane passiivsesse rolli. Selle kaudu ei õpi aga laps ennast ise aitama. Kadajas (2007) märgib, et sotsiaalpedagoogi aktiivne roll ning õpilase passiivsus näitab õpilasele, et tema probleemi oskab lahendada vaid keegi teine, see ei ole lapse enda ülesanne.

Sotsiaalpedagoogid kõnelesid, et õpilasi on toodud kooli ka politsei abil. Iga kirjeldatud juhtumi puhul reageerisid õpilased resistentelt ning põgenesid koolist. */Siin politsei ühel aastal tõi mulle ühe lapse kooli ja siis ütles, et ta on nüüd koolis. Laps oli seal all ja ma läksin jooksupärga sinna alla (.) juba pani minema/*. Politsei abil sundimine oli sotsiaalpedagoogide sõnul äärmuslik sekkumine, mida rakendati siis, kui õpilane ei olnud pikka aega koolikohustust täitnud ning ükski rakendatud sekkumisviis ei olnud tulemust andnud. Ka osa intervjuueeritavatest õpilastest rääkis, et koolis ei tunta ennast hästi ning väljendati soovi põgeneda. Ilmnes, et kui õpilane ei tunne ennast koolis turvaliselt, ei ole sundimisest abi. Tähtsusetu oli ühe õpilase mõttemäng, kus õpilane fantaseeris, et kui koolil oleks turvamehed, ei saaks õpilased enne koolipäeva lõppu tundidest lahkuda. Kuigi idee käis õpilane ise välja, proovis ta kohe fantaseeritud sundolukorrast põgeneda, lisades, et võimalus oleks põgeneda aknast */Ma ei tea. (.) või näiteks viiakse lapsed ise alati kooli ja siis turvad seisavad ukse ees aga ikkagi minnakse välja, akna kaudu kas või/*. Sundimine oli õpilastele tuttav sekkumisviis, millele valdavalt reageeriti resistentelt. Samas ilmnes, et sundiva sekkumisviisi efektiivsust mõjutas sotsiaalpedagoogi ja õpilase vaheline suhe (vt ptk 3.1.1) ning see, kuivõrd oli õpilane kaasatud probleemi lahendamisse.

Kuigi sotsiaalpedagoogid soovisid õpilasi abistada, unustati aeg-ajalt lapse kui abistatava roll ning suhtuti õpilasse kui passiivsesse osalejasse. Noored leidsid, et sundimisest

üksi ei piisa, vaid neid võiks toetada õpilaste enesemotivatsioon. Ennast motiveerida oli noortel aga raske, kuna puudumiste tagajärjel oli mahajäämus suur ning suhted õpetajatega pingelisemad (vt ptk 3.2.2.1; 3.2.2.2.). Teades seda, saaks kommunikatsiooni kaudu anda õpilastele nende probleemide lahendamisel aktiivsema rolli.

3.2. Sotsiaalpedagoogi, õpilase ja kooli koostöö

Antud alapeatükis toon välja, mis soodustab ja mis takistab sotsiaalpedagoogide ja õpilaste tõlgenduses koostööd kooliga.

3.2.1. Koostööd soodustavad asjaolud

Sotsiaalpedagoogide sõnul on toimiva koostöö alus kõigipoolne valmisolek märgata ja reageerida. Koostööst kooliga mitte ainult klassijuhatajate ja õpetajatega kirjutatakse seetõttu, et sekkujateks võisid respondentide sõnul olla ka klassikaaslased, garderoobihoidjad, korraldajad. Viimati nimetatud aitavad sotsiaalpedagoogide sõnul märgata õpilaste lahkumist koolist poole päeva pealt. Pikemalt antud teemal ei peatunud, kuid pean oluliseks, et sotsiaalpedagoogid nende panust märkasid ning hindasid.

Leiti, et kõige paremini saab õpilase puudumisi märgata klassi ees olev õpetaja. Edasine sekkuja võiks olla klassijuhataja, kellelt oodati järjepidevust puudumiste põhjuste märkimisel eKooli. Kiiret infovahetust võimaldava eKooli abil saavad ka sotsiaalpedagoogid teada õpilase puudumiste põhjustest. Sotsiaalpedagoogide hinnangul on puudumised koolis märgatavalt vähenenud, sest eKooli kaudu liigub info kiiresti ning sekkuda on saanud koheselt. Leiti, et kui õpilased tajuvad, et keegi veel peale klassijuhataja märkab nende puudumisi, jälgib õpilasi ning vestleb nendega, aitab see puudumiste vähendamisele kaasa.

/.../ Vähe sellest, et klassijuhataja sul näpuga järke ajab, keegi veel kogu aeg n-õ hingab sulle kuklasse. Ja jälgib ja siis küsib. See ei pea üldse olema selline kuri või paha, et kus sa olid. Vaid, et kuule, tule räägime natuke. Et mis sa arvad, miks sa siin oled? Miks ma võisin sind enda juurde kutsuda? Puudumised. Nad teavad täpselt (.). Ei ole ju mingit süüdistamist ja karjumist. Rahulik, mõnus vestlus/.

Ilmnes, et toimivad õpilase-sotsiaalpedagoogi (vt ptk 3.1.1) ja õpilase-õpetaja suhted toetavad õpilase koolikohustuse täitmist ning õpilase, õpetaja ja sotsiaalpedagoogi vahelist koostööd. Hea õpetaja on õpilaste arvates sõbralik, hooliv, hea kuulaja, huumorimeelega, abistav ja vastutulelik. Seda, et õpilased peavad oluliseks õpetajate armastust ja hoolivust

laste suhtes näitavad ka Rummeli (2005) uurimistulemused. Õpilased ootasid õpetajalt eelkõige valmisolekut astuda õpilastega dialoogi.

Sotsiaalpedagoogid rääkisid, kuidas puuduvatele õpilastele pakutakse järelaitamistunde ning vajalikku abi, samas õpilased reageerivad kõigele resistentset (vt ptk 3.1.2.4). Õpilaste jutust tuli välja, et kui õpilase-õpetaja vahelised suhted olid sõbralikud ja hoolivad, oli ka ainealne sekkumine tulemuslikum ning õpilased ei osutanud järelaitamistundide suhtes vastupanu.

Nii nagu suhteid õpetajate ja klassijuhatajaga tähtsustati ka suhteid klassikaaslastega. */Nagu klass hoidis kokku, kui kellelgi midagi juhtus, siis kõik hoidsid üksteist, hakkasid muresema ja klassijuhataja oli hästi mõistev, ma rääkisin temaga nagu oma sõbrannaga ja noh (.) ta oli nagu väga hea, aga siin ei ole üldse nii./* Osa õpilasi märkis, et pärast kooli või klassi vahetust, ei kohanenud uue klassikollektiiviga. Seda eriti siis, kui eelnev kogemus vanas koolis/klassis oli õpilasel olnud positiivne, kuid uues klassis ei saadud sisseelamiseks vajalikku tuge. Varasemad uuringud näitavad, et klassikursuse kordamine avaldab õpilaste koolikohustuse täitmisele negatiivset mõju (Kraav, 2005; Šaherdov-Žarkovski, 2007). Ühe sotsiaalpedagoogi tõlgenduses sõltub aga istumajäänu kohanemine klassijuhataja suhtumisest. Klassijuhataja enda eeskuju – õpilaste erinevuste aktsepteerimine ning õpilaste võrdne kohtlemine – mõjutab sotsiaalpedagoogi arvates seda, kui sallivad on õpilased klassis ja milline on klassi sisekliima. Siinkohal tõi ta näite, kuidas istumajäänud õpilane kohanes uues klassis väga kiiresti, kuna klassijuhataja oli eelarvamustevaba ja võttis õpilase omaks. Vähendamaks resistentset käitumist, saab õpetaja luua positiivse klassi sisekliima, õppida lapsi tundma ning anda õpilastele võimaluse ennast tundma õppida (Goodman, 2007). Õpilaste tunnete, mõtete ja vaadete arvestamine, näitab õpilastele, et neid austatakse (*ibid*).

Klassikollektiivi kokkuhoidmist pidasid õpilased väga oluliseks. Selgus, et kui klassikaaslased on omavahel sõbrad ning klassis ei ole tülisid, pingeid ega kellegi kiusamist, siis õpilased tunnevad ennast klassis turvaliselt ning täidavad koolikohustust parema meelega. Toodi näiteid sellest, kuidas hoolivad klassikaaslased aitasid õpilast tundi saada. */Aga nüüd mul tuli meelde, et üks kord väga huvitav sekkumisviis oli see, et mul oli vaja ta tööõpetusse saada ja ma olen teda küll lohistanud ka tundidesse, sõna otseses mõttes, jõuga. Aga tööõpetusse on vaja minna õue kaudu ja siis ma palusin tema kahte klassivenda, kes ta käel tundi kandsid, kahekesi, üks võttis kätest, teine jalgadest ja poisid said kommi pärast. /.../ Selles mõttes, et see näitab ka seda, et klassikaaslased on mures ta pärast ja on valmis tegema lollusi, et ta tundi saaks./* Ka vestlusest antud õpilasega ilmnes, et õpilane nägi sellist sekkumist abistavana ning ei osutanud vastupanu. Selgus, et kui õpilane usaldab klassikaaslasi

ja tunneb, et temast hoolitakse, võib ka jõuline sekkumine tulemuslik olla. Uurimused kinnitavad, et klassi sisekliima mõjutab õpilaste koolikohustuse täitmist (Azzam, 2007).

Õpilaste ja sotsiaalpedagoogide tõlgenduste järgi sõltub koostöö tulemuslikkus sotsiaalpedagoogi, õpilase ja kooli vahel sõbralike ja hoolivate suhete vastastikulisusest.

3.2.2. Koostööd takistavad asjaolud

3.2.2.1. Õpetajate vähene reageerimine. Koostöös õpetajatega tähtsustasid sotsiaalpedagoogid infovahetust ja õpetajate varajast reageerimist õpilaste puudumistele. Märgiti, et koostööd takistab see, kui õpetaja ei kanna tunde eKooli, vaid peab arvestust märkmikus ning ei teavita puuduvast õpilasest ei klassijuhatajat ega sotsiaalpedagoogi. Õpilased kõnelesid, et kui õpetajad puudujaid eKooli ei märgi, soodustab see nende tunnist puudumisi.

Lisaks ootasid sotsiaalpedagoogid, et ka klassijuhatajad reageeriks puudumistele võimalikult vara ning märgiks eKooli, kas õpilase puudumine on põhjendatud või mitte. Leiti, et mida hiljem puudumistele reageerida, seda tõenäolisem on, et puudumine on muutunud harjumuseks. Õpilased kinnitasid, et mida rohkem nad koolist puuduvad, seda raskem on kooli tagasi minna, kuna õpiharjumus kaob ning puudumine muutub tavapäraseks käitumiseks.

Osa sotsiaalpedagooge väljendas rahulolematust õpetajate ja klassijuhatajate vähese sekkumise üle. */Et kui tõesti õpetaja ei reageerigi ja õpilane tuleb ise ja ütleb, et ma ei ole üheski tunnis käind. Mis on õpetaja, kus on õpetaja? Minu meelest see on õpetaja (.) kiusamise peatamise võti on õpetajate käes ja on ka põhjuse ta puudumiste peatamise võti õpetaja käes. Õpetaja näeb oma tunnis ära, et midagi on lahti, aga ta ei reageeri./* Antud sotsiaalpedagoog märkis, et õpetaja selline käitumine tuleneb koolis valitsevast suhtumisest *kui laps ei saa hakkama, siis ta pole meie kooli laps.* Sotsiaalpedagoogi hinnangul selekteeritakse õpilasi kooli sobivateks ja sobimatuteks vastavalt õpilaste edukusele õppetöös. Koolis toimuvat saab seletada Bourdieu & Passeroni (1990) sümbolilise vägivalla teooria abil (vt ptk 1.2), kus võimupositsioonil olivad, antud juhul õpetajad, eelistavad ühtesid õpilasi teistele, andes sedasi märku, millised käitumisviisid on koolikeskkonnas oodatud ja millised mitte. Strömpl *et al.* (2007) märgivad, et sümbolilise vägivalla abil proovib kool tulla toime õpilaste erineva taseme ning hariduse põhieesmärgi – õppekava täitmise vahel. Jättes tähelepanuta aga õpilaste erinevused ning individuaalsuse, tekivad koolis pinged, millele õpilased reageerivad koolikohustuse eiramisega (*ibid*).

Õpilaste ja sotsiaalpedagoogide tõlgenduste järgi valitseb koolisüsteemis õppekavakeskne mitte õpilasekeskne lähenemine. Õpilaste selekteerimist vastavalt nende edasijõudmisele koolis kinnitavad ka varasemad uurimused (Stömpl *et al.*, 2007; Villemson, 2008). Kuna õpetajaid ja koolide edukust hinnatakse ainealaste tulemuste põhjal, mõjutab see ka õpetajate käitumist. Nagu ühiskonnas väärtustatakse saavutusvajadust ning konkurentsikesksust, nii on õppekava edukas täitmine koolisüsteemis tähtsam kui õpilase individuaalne areng (Strömpl *et al.*, 2007; Inimarengu aruanne..., 2008; Kadajas, 2009).

Ainealane mahajäämus tekitab sotsiaalpedagoogide sõnul õpilastes hirmu läbikukkumise ees, mis omakorda põhjustab koolist puudumisi ja õpilaste ebakindlust iseendas. *.../ et ta ei taha tundi ninagi pista, sest nii kui ta nina sinna pistab, nii ta ühe või kahe saab. Noh ja see mahajäämus on juba nii suur, et nii juhtubki. Et tal on õigus. Et täiesti põhjendatud hirm./* Õpilased rääkisid samuti, et pärast pikka aega haiguse tõttu puudumist on kooli raske sisse elada, kuna ollakse õppetööst palju maha jäänud. Pingeid tekitasid kuhjunud tegemata tööd, ühele päevale kogunenud järelevastamised ning vähene õpetajatepoolne tugi. Pidev ebaeduelamus mõnes aines mõjutab õpilaste tunnis osalemist. Õpilased ootasid, et õpetajad kuulaksid ja mõistaksid neid ning lähtuksid õpilase individuaalsetest vajadustest, eriti siis, kui ollakse palju puudunud.

M: Ma saan aru, et sul tekkis palju puudumisi ja palju puudujääke.

Õ: Mina mõtsin, et mis ma teen seal koolis, kui ma mitte midagi ei oska, kõik on nii ees ja (.) mul on niipalju kontrolltõid, et praegu ma ei tea, mis saab üldse.

M: Aga kui sa oleks saanud tuge sel hetkel näiteks?

Õ: Jaa, oleks küll, ma veel küsisin ka vaata, esimene päev oli kohe matemaatikas arvestustöö ja õpetaja pani mulle ka töö, aga ma ütsin, et ma ei oska, mis ma teen seal, tühja paberilehte pole mõtet jagada, onju.

M: Mhmh.

Õ: Siis ta ütles, et enda süü, et ei oska. Ma ütsin, et ma ei pea ise õppima kodus, et ma ei oska nagu, et see on suht raske ise õppida. Siis ta ütles, et enda süü ja siis pani mulle eKooli ühe.

Õpilased tõdesid, et vajalikust toetusest jääb koolis aeg-ajalt puudu. Kuna mahukas õppekava tuleb sõltumata ajapuudusest kiiresti ning edukalt läbida, ignoreerivad õpetajad seda, et õpilased ei pruugi antud ülesandega toime tulla (vt ka Kera, 2007; Villemson, 2008). Strömpl *et al.* (2007) märkisid oma uurimuses, et õpilasi häirib kõige enam see, kui neid koheldakse kui objekte, arvestamata nende individuaalseid vajadusi. Sotsiaalpedagoogide tõlgendustes on individuaalsest lähenemisest abi siis, kui õpilast aidatakse lähtuvalt õpilase tasemest antud aines. Õpilased hindavad kõrgelt õpetajate vastutulelikkust ning erinevaid individuaalse (lihtsustatud õppeprogramm, individuaalne õppekava) lähenemise viise (Šaherdov-Žarkovski, 2007).

3.2.2.2. Õpilase ja õpetaja vahelised suhted. Sõbralikud suhted koolis on alus selleks, et õpilased tunneksid ennast koolis hästi. Õpetaja ja õpilase vaheliste suhete mõju õpilaste koolist puudumisele näitavad nii varasemad välismaa uurimused (Conti, 2001; Epstein & Sheldon, 2002; Atwood & Croll, 2006; Davies & Lee, 2006; Knesting & Waldron, 2006; Darmody, Smyth & McCoy, 2008) kui ka Eesti uurimused (Kõiv, 2007; Riigikontrolli aruanne, 2007; Toming, 2009; Adamson, 2010). Õpilased ootavad, et õpetajad kohtleksid neid võrdsete partneritena ja arvestaksid ka õpilaste arvamusega. */Aga mulle lihtsalt ei meeldi kui nemad näevad asja teistmoodi ja siis nad on selles nii kindlad ja mina olen oma asjas kindel. Võiks kuulata seda, mida ma ütlen ka, mitte lihtsalt oma juttu ajada. Ma küll kuulan, mida nad ütlevad, aga nad ajavad oma juttu seal, nad ei kuula ka. On veendunud endas./* Õpilaste tõlgendused näitavad, et õpilastesse suhtutakse koolis kui passiivsetesse osalejatesse, kellele jagatakse teadmisi. Õpetajad on koolis teadmiste andjad ning õpilased teadmiste vastuvõtjad. Buber (2007) nimetab seda Mina-See suhteks (vt ptk 1.6), kus õpilase ja õpetaja vahelist suhet iseloomustab pigem monoloog – aktiivne roll on õpetajal, kes jätab tähelepanuta õpilase, kellel on samuti oma arusaamad toimuvast. Õpilased tahavad, et ka nende häält ja mõtteid võetaks koolis kuulda. Knesting & Waldron (2006) leidsid, et õpilaste koolikohustuse eiramist aitab vähendada õpilaste kaasamine õppeprotsessi.

Õppimine koolis võiks lähtuda sotsiaalkonstruksionislikust õppimisteooriast, mille kohaselt on õppimine ühistöö – koos luuakse uusi teadmisi (Burr, 2005; Gergen, 2005). Antud lähenemine annab võimaluse jagada omavahel olemasolevaid teadmisi, täiustades nii oma varasemaid arusaamu. Sotsiaalkonstruksionistliku lähenemise järgi oleks nii õpilane kui õpetaja õppimisprotsessi aktiivsed osalised ning saaksid õppida ka teineteise mõtetest. Kui õpilased ei tunne ennast kaasatuna, näevad nad lahendusena tunnist puudumist.

Õpilased kirjeldasid, milliste õpetajate tunnis nad ennast hästi tunnevad (vt ptk 3.2.1). Rohkem räägiti aga sellest, mis õpilasi häiris. Noortele ei meeldinud, kui õpetajad tõstavad tunnis häält, ei ole valmis õpilasi kuulama ning käituvad üleolevalt. Õpilased nentisid, et kui õpetajatel on õpilasest kujunenud negatiivne pilt, on koolis oma käitumist raske muuta. */Ja see ka kindlasti, et kui ma oleks niimoodi, et näiteks uuest aastast ma alustaks, et siis õpetajad ei vaataks nii viltu, et vaat, et aa (.) et ma ei tea, midagi läheb ükskord valesti, et siis nad on harjunud sellega. Sihuke tunne on, et jätkub täpselt sama rada./* Lahendust nähti kooli vahetuses. Leiti, et uues koolis saaks alustada puhtalt lehelt. Tekkinud käitumismustreid on tuttavas keskkonnas raske muuta (Soosaar, 2008). Võimalus muutusteks tekib siis, kui õpilane vahetab keskkonda (*ibid*).

Ühe sotsiaalpedagoogi tõlgenduste järgi ei saa õpilased koolis alati „nemad ise“ olla. /Sellepärast, et ee (.) mina olen näinud nagu kahte täiesti erinevat (õpilase nimi-autor). Üks on see koolimajas, kes on selline suhtleb ainult väheste poistega, on hästi kinnine. Minuga ta küll suhtleb, aga õpetajatega niimoodi minimaalselt, nii palju kui vaja ja nii vähe kui võimalik. Ja siis lõpeb tund ära, tal tuleb mõni sõbranna koolimaja juurde vastu või siin õuepeal ja siis on täiesti uus inimene, avatud, rõõmsameelne. Et ongi, et sõbrad on tema jaoks kõik./ Selgus, et õpilane avaneb vaid nende inimestega, keda ta usaldab ning kellega ta tunneb ennast turvaliselt. Koolis on õpilane võtnud pigem passiivse rolli. Seda, et koolis esindavad õpilased ja õpetajad teatud rolle, kinnitavad ka varasemad uurimused (Kuurme, 2007; Soosaar, 2008; Villemson, 2008). Kuurme (2007) märgib, et rollisuhetes jälgitakse vaid rolli täitmist, kuid inimene selle taga võib jääda märkamata. Villemson (2008) leiab, et pidev rollide täitmine välistab partnerlussuhte, see tähendab, et õpilane ja õpetaja ei saa suhelda võrdsetelt positsioonidelt.

Õpilaste tõlgenduses on õpilase ja õpetaja vahelised suhted vastastikulised. Noored tunnistasid, et käituvad ka ise õpetajatega üleolevalt. Selgus, et kui õpilased tajuvad, et õpetaja neid ei salli, siis suhtumine õpetajasse muutub. Oma halba käitumist nähti kaitsereaktsioonina /.../ kui ma ei oska, siis ma ütlen, et ma ei oska ja kui ta hakkab mõlisma, siis ma mõlisen vastu./ Õpilase ja õpetaja omavahelist sõbralikku suhtlust takistab noorte arvates ka õpetajate üleolev käitumine. Õpilased kirjeldasid olukordi, kus õpetaja negatiivse suhtumise ja ebaameeldiva käitumise tõttu nad enam antud õpetaja tundi ei läinud.

Õ: Ja ajalooõpetaja, sest et ta loobib asju mööda klass.

M: Et nagu võtab selle töövihiku ja.

Õ: Jah, suvetöö ajal tegi nii päris mitu korda (.), ei ühekorra ja rohkem ma sinna tundi ei läinud.

Sakki (2004) uurimistulemused kinnitavad samuti, et negatiivsed suhted õpetajatega pärivad koolikohustuse täitmist. Vastastikune võimuvõitlus takistab vahetut kontakti õpilase ja õpetaja vahel ning tekitab koolikeskkonnas vaid pingeid. Õpilased reageerivad pingetele resistentselt. Õpilaste resistentsus kooli suhtes taasloob hariduslikku õpevõrdsust ning sotsiaalset kihistumist (Darmody et al., 2008).

3.3. Sotsiaalpedagoogi, õpilase, kooli ja kodu koostöö

Sotsiaalpedagoogide ja õpilaste tõlgenduses mõjutab koostöö lapsevanematega õpilase koolikohustuse täitmist. Räägiti sellest, mis koostööd soosib ning mis koostööd takistab. Kuna õpilase ja vanema vaheline toimiv suhe toetab kodu ja kooli koostööd, olen paigutanud

õpilase ja vanema vahelise suhte samuti antud alapeatüki alla. Pean oluliseks, et rääkides koostööst erinevate instantside vahel, peab koostöösse olema kaasatud õpilane, kuna koostööd tehakse eesmärgiga abistada õpilast. Nimetatud osapoolte vastastikused sõbralikud suhted toetavad koostöö kvaliteeti ning sekkumine on seeläbi efektiivsem. Järgnevates alapeatükkides toon välja, mis õpilaste ja sotsiaalpedagoogide tõlgenduses toetab koostööd koduga ja mis koostööd takistab ning seeläbi pärsib õpilaste koolikohustuse täitmist.

3.3.1. Koostööd soodustavad asjaolud

Sotsiaalpedagoogide hinnangul on koostöö vanematega efektiivne siis, kui on olemas kontakt nii kodu ja kooli kui ka kodu ja õpilase vahel. */(.) et ikka kontakti peab saama lapse ja lapsevanematega ja koduga ja, ja (.) ja siis, kui see kontakt on, siis saab juba edasi vaadata, kuidas ta siia kooli nagu tagasi tuua./* Kontakt tähendab sotsiaalpedagoogide tõlgenduses, et teineteist nähakse võrdse partnerina ning tegutsetakse ühise eesmärgi nimel. Tiko (2010) märgib, et kodu-kooli koostööd tähtsustavad ka lapsevanemad.

Osa sotsiaalpedagooge rääkis, et kooli ja kodu vaheline pidev infovahetus ja tihe koostöö aitab õpilase puudumisi kohe märgata ja neile reageerida. Infot vahetatakse nii telefonitsi kui ka oluliseks infovahendajaks peeti eKooli, mille kaudu saab lapsevanem teada, kas õpilane oli tunnis kohal. Kuigi leiti, et tänapäeval on palju erinevaid suhtlusvahendeid, mis aitavad infovahetusele kaasa, tähtsustati ka vahetut kontakti lapsevanematega. Poliitikauuringute Keskuse PRAXIS lõpparuandes „Üldhariduskoolide võrgu korraldamine“ (2005) märgitakse samuti, et lisaks tänapäevastele infovahenditele ei tohiks unustada kooli-kodu vahelist vahetut suhtlust. Sotsiaalpedagoogid märkisid, et teevad ka kodukülastusi, kuna arvati, et koduses keskkonnas tunnevad lapsevanemad ja laps ennast turvalisemalt ning nendega on lihtsam kontakti saavutada. Rõhutati, et kui lapsevanem on valmis koostööks, on last lihtsam kooli tagasi saada.

Osa sotsiaalpedagoogidest pidas koostööd võimalikuks vaid siis, kui kodu ja kooli vahel ei toimu vastastikust süüdistamist. Pigem leiti, et tuleks keskenduda sellele, mida saavad mõlemad osapooled ära teha, et laps tahaks kooli tagasi tulla. Tugev võrgustikutöö, kuhu on kaasatud nii kool kui kodu, näitab lapsele, et temast hoolitakse. */(.) et saab selle võrgustiku sinna lapse ümber, et ta näeb, et ei saa puggeda kuskilt läbi, et see võrk on nii tugev/.*

Märgiti, et toimivat koostööd kinnitab ka see, kui vanemad ise küsivad sotsiaalpedagoogilt abi või paluvad sotsiaalpedagoogil lapsega vestelda. */Kui mul ikkagi mure on, et siis vastavalt sellele, kas ma saan telefoni teel rääkida või ma palun, et võiks kokku*

saada. Vahest on ka seda olnud, et ma helistan, et mul on mure. Ja siis vanem ütleb, et teate, mul on ka, et kas me võiksime kokku saada. Noh (.) super./

Koostööd tehakse ka vanemate ja tugikomisjoni vahel. Tugikomisjoni nimetati teistsiti *ümarlauaks* või *tugisüsteemiks*, kuhu kuulusid kooliti veidi erinevalt, aga valdavalt õppealajuhataja, sotsiaalpedagoog, psühholoog, klassijuhataja, karjäärinõustaja. Leiti, et kui olemas on ühine eesmärk, on koostöö tugikomisjoni ja vanemate vahel tulemuslik. Ühe sotsiaalpedagoogi sõnul muutus töö tugikomisjoni ja kodu vahel efektiivseks, kui varasema süüdistava lähenemise asemel lähtuti põhimõttest *teil on mure, meil on mure, tegutseme koos*. Lisaks märkis ta, et vastastikune lugupidav, väärikas ja sõbralik suhtumine toetab edasist koostööd.

Talts (2001) oma artiklis „Kooli ja kodu koostöömudelid“ arutleb kooli ja kodu arusaamade erinevuste üle ning toob välja erinevad lapsevanema ja õpetaja suhte mudelid (vt ptk 1.4). Talts märgib, et kodu-kooli tegutsemine peaks põhinema koostöömudelil. Antud mudel arvestab nii vanemate kui õpetajate tugevaid külgi ning on kooli ja kodu vaheliseks suhtlemiseks kõige sobivam. Koostöömudeli juures on võtmeelemendiks kahesuunaline kommunikatsioon, vastastikune toetus ja ühine otsuste vastuvõtmine. (Talts, 2001) Koostöö põhineb partnerlussuhtel (Strömpl & Kadajane, 1998; Talts, 2001; Strömpl *et al.*, 2007; Kõöp, Suur & Veisson, 2007). Ka mitmed teised uuringud näitavad, et kodu ja kooli toimiv koostöö toetab õpilaste koolikohustuse täitmist (Epstein & Sheldon, 2002; Reimer & Dimock, 2005; Sheldon, 2007).

3.3.2. Koostööd takistavad asjaolud

Kuigi sotsiaalpedagoogid kirjeldasid ka toimiva koostöö põhimõtteid ja töid sellekohaseid näiteid, ilmnes, et vanematega alati kontakti ei saavutata. Põhjuseid selleks oli mitmeid.

Sotsiaalpedagoogide hinnangul algavad paljude õpilaste probleemid kodust. */.../ see ikkagi on niimoodi, et kui korralik pere on taga ja peres ei ole probleeme, siis lapsel ka koolis ei ole probleeme. Ja kohe kui on kodus ka probleeme, see väljendub kohe ka koolis. Absoluutselt kohe./ Kui kodu taga ei ole, siis laps lähebki käest ära./* Ka varasemad uuringud kinnitavad, et õpetajad näevad laste probleemide põhjusi peamiselt lapse kodustes tingimustes (Tiko, 2001; Kraav, 2005; Toming, 2009). Sotsiaalpedagoogide sõnul takistab kodu ja kooli toimivat koostööd lapsevanema töökoht mujal linnas või riigis. Leiti, et kodused majanduslikud raskused tekitavad vanemates stressi, lapsele pööratakse vähem tähelepanu

ning lapse probleemid võivad hakata koolis süvenema (vt ka Tiko, 2001; Kraav, 2005). Lisaks märgiti, et lastele pannakse vanemlike kohustusi, mida lapsed ei ole aga suutelised täitma. Sotsiaalpedagoogid tõid mitmeid näiteid sellest, kuidas õpilaste puudumised on seotud vanemate hoolimatu käitumisega. Kodu piisava toe puudumisel väljendasid sotsiaalpedagoogid abitust. Sotsiaalpedagoogide tõlgenduses ebaõnnestuvad koolipoolsed pingutused, kuna vanemad ei toeta last piisavalt ning ei tee kooliga koostööd. Sellega omistavad sotsiaalpedagoogid justkui laste probleemid ja koolipoolse sekkumise efektiivsuse lastevanematele. Antud lähenemist võib aidata mõista Wieneri atribuutsiooniteooria, mis pöörab tähelepanu sellele, kuidas põhjendavad inimesed oma edu ja ebaedu põhjusi mingite eesmärkide saavutamisel (Weiner, 1985). Kuna inimeste käitumist mõjutab tavaliselt soov säilitada positiivne kujutlus iseendast, omistatakse positiivsed saavutused enda töökuusele, oskustele ja võimetele, kuid ebaõnnestumise põhjusi nähakse väljaspool iseennast, asjades, mida ei saa kontrollida (*ibid*). Sotsiaalpedagoogide selline lähenemine toetas nende positiivse minapildi säilitamist. Ühelt poolt võib selline mõtteviis demotiveerida sotsiaalpedagoogide edasist tegutsemist. Kuna nähakse, et õpilase toetamine ei sõltu üksnes koolist, vaid peamiselt kodust, ning et kool on kasutanud küll erinevaid sekkumisviise, ent miski ei ole mõjunud, võidakse õpilase toetamisest loobuda. Teisalt, nähes, et kodupoolne initsiatiiv koostöö algatamiseks on madal, võiks selline mõtteviis toetada kodu kaasatust ning tugevdada kooli ja kodu vahelist koostööd.

Lisaks selgus, et vanemate ja kooli koostööd mõjutavad kooli ja kodu erinevad arusaamad lapse kasvatamisest. Vanemate sekkumisviisid nagu soov olla lapsega sõber, vähene laste kontrollimine, puudulik koostöö kooliga, on sotsiaalpedagoogide sõnul ebaefektiivsed ja ei toeta lapse koolikohustuse täitmist. Kuigi mõlemal osapoolel võib olla ühine eesmärk, aidata last, siis erinevad arusaamad sellest, kuidas aidata, võivad pörkuda. Osa sotsiaalpedagooge nentis, et kui laps näeb, et kool ja kodu tegutsevad nii, et nende tegevused ei ole omavahel kooskõlas, ei toimu muutust ka lapse käitumises. */Tema on ehe näide sellest, kuidas sa ei saa, saavuta mitte ühtegi tulemust, kui, kuni perekond ei tunnista probleemi ja töötab risti vastupidi ja näeb koolis probleemi, sellisel hetkel sa (.), ongi see, et laps näeb, kuidas kaks distant si omavahel pörkuvad ja mina võin teha, mis ma tahan, noh et tegelikult mul on kõik lubatud./* Sellisel juhul ei tegeleta mitte lapse toetamisega, vaid kogu energia läheb vastastikusele süüdistamisele.

Samuti leiti, et kodu vähene kontakt kooliga võib olla tingitud varasemast ebameeldivast kogemusest koolis. Kategooriline arusaam lapse probleemsest kodust sildistab lapse ja tema pere „probleemseks“ ning mõjub pärssivalt kodu ja kooli koostööle. Kool ootab,

et vanemad reageeriksid kooli ootustele ja nõuetele, samas aga ei arvestata alati kodude erineva sotsiaalse taustaga. Sotsiaalpedagoogides tekitas pettumust vanemate arvamus, et laste kasvatamine ja õpetamine on vaid kooli ülesanne. Kui kooli ja kodu arusaam teineteise rollist on vastuolus, on raskendatud ka nendevaheline koostöö.

Talts (2001) viitab Epsteinile (1990), kelle arvates mistahes taustaga vanemad muretsevad oma laste käekäigu pärast. See, et vanemad ei ole alati koostööaltid ei tulene nende vähesest huvipuudusest, vaid vajalike teadmiste puudumisest (*ibid*). Ka osa sotsiaalpedagooge rääkis, et vanemad on tunnistanud oma suutmatust lapsega hakkama saada, otsides abi koolilt. Osa sotsiaalpedagooge tõlgendas koostööd koduga vanema otsese õpetamisena – mida vanem peaks tegema ja mida ei tohiks teha. */Ja siis ma rääkisin ja ütlesin, et kodus võtke see küsimus ikka päevakorraks ja, et niisugust asja enam ei tohi toimuda./* Antud juhul lähtub sotsiaalpedagoogi tegutsemine ekspertmudelilt (Swap, 1993, Cunningham & Davis, 1985, viidatud Talts, 2001), mille kohaselt on õpetaja lapse kasvatamise ja õpetamise ekspert. Vanemate roll on pigem passiivne, kuna õpetajad kontrollivad kõiki otsuseid ja annavad vanematele korraldusi last puudutavate teemade osas. Vanemad on sõltuvad õpetajast, seega on kontakt ühepoolne (*ibid*). Uurimused näitavad aga, et vanemad ootavad, et neid kaasatakse laste probleemide lahendamisse ja otsustamisse (Lukk, 2007; Tiko, 2010; Wanat, 2010). Kodu ja kooli partnerlus vähendab laste koolist väljalangevuse riski (Lukk, 2007).

3.3.3. Õpilase ja kodu vaheliste suhete tähtsus

3.3.3.1. Head suhted kui probleemide lahendamise eeldus. Sotsiaalpedagoogid leidsid, et kui õpilase ja vanema vaheline suhe on toimiv, toetab see ka kodu-kooli koostööd. Õpilase ja vanemate vahelist toimivat koostööd kirjeldas aga vaid üks õpilane. Õpilane rääkis, kuidas vanemad on teda ise kooli viinud, saatnud ka klassiukse taha, olemaks kindlad, et laps tundi jõuab. Kuigi õpilasele ei meeldinud vanemate jõuline sekkumine, märkis ta, et vestlustest vanematega ja vanemate sihikindlast tegutsemisest on koolikohustuse täitmisel abi olnud, kuna õpilane teadis, et vanemate tegutsemise taga oli hoolivus. Ilmnes, et vanematel ja lapsel oli ühine eesmärk – et õpilane lõpetaks kooli.

Sotsiaalpedagoogi tõlgenduses on koostöö antud õpilase vanematega väga hästi toimiv, sest vanemad on motiveeritud ja aktiivsed sekkuma. Abi saadakse ka alaealiste komisjoni poolt määratud rehabilitatsiooniprogrammist. Õpilase ja sotsiaalpedagoogi sõnul on sekkumine olnud efektiivne, kuna programmi on kaasatud nii vanemad kui laps.

Sotsiaalpedagoog leidis, et lapse ja vanema suhete kvaliteedile on kaasa aidanud ka vastastikune kuulamine ning adekvaatne probleemiga tegelemine. Antud näide kinnitab, et laps vajab kasvamiseks nii hoolimist, kontrolli kui ka suunamist, kuid ei tohi unustada, et ka lapse kaasamine tema aitamisse on oluline, kuna igal interaktsioonis osalejal on toimuvalt oma arusaam. Varasemad uurimused kinnitavad, et toetavad ja sõbralikud suhted vanematega aitavad kaasa õpilaste koolikohustuse täitmisele (Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010).

3.3.3.2. Probleemide lahendamist takistavad asjaolud. Õpilased kirjeldasid erinevaid vanematepoolseid sekkumisviise, mille abil oli proovitud lapsi kooli saada, kuid millel oodatud mõju ei olnud. Vanemad manipuleerivad lastega, lubades neile osta soovitud esemeid või andes rohkem raha. */Ema küll ütleb, et mine kooli, et muidu sa jääd oma asjadest ilma, ma ei osta sulle midagi, mida ma väga tahan./* Laste arvates kirjeldatud väline tasustamine ei toimi. Samas ilmnes, et lapsed on samuti õppinud manipuleerima */Ja ja siis ütles ta mulle niisugust asja, et see kasuisa, et siis ma tulen kooli, kui kasuisa mulle raha annab. Aga ta ei ole mulle raha andnud ja ma ei pea koolis käima./* Vastastikune manipuleeriv suhe näitab, et vanema ja lapse vahel ei ole avatud suhtlust. Probleemist, mis puudumiste taga peitub, ei räägita, vaid proovitakse „ära ostmise“ abil olukorrale näiline lahendus leida.

Lisaks rääkisid noored, et vanemad kasutavad laste kooli saamiseks karjumist ning karistamist. */.../ ta on mulle pannud koduaresti. Aga see ei mõju, ma lähen ikkagi kodust ära. Sellepärast, et esiteks ta ei ole nii tihti kodus ja no tema mind kinni ka ei jõua (.), et kui ma ikka lähen, siis ma kuidagi ikka lähen. Aga kui mu õde on kodus, siis see hoiab võtmeid enda käes ja no mu ema läheb ka, aga siis ma lähen lihtsalt aknast välja./* Lapsed reageerivad sellistele tegutsemisviisidele resistentselt – põgenevad kodust, ei kuula vanemat. Mõlemad kirjeldatud sekkumisviisid ei ole laste sõnul tulemuslikud. Nimetatud sekkumisviiside kasutamist näitavad ka varasemad uurimused (Sakk, 2004; Šaherdov-Žarkovski, 2007; Adamson, 2010). Šaherdov-Žarkovski (2007) uurimuses leidsid noored samuti, et vanemate karjumisest ei ole abi. Vanematelt oodati mõistvat suhtumist ning suhtlemist lastega (*ibid*).

Lapsed kõnelesid, et kui vanemaid kodus ei ole ning keegi kooli ei sunni, siis hommikul lihtsalt kooli ei minda. Ilmnes, et kuna osa vanemaid töötas mujal linnas või riigis, siis aitas vanema puudulik järelevalve laste puudumistele kaasa. Sotsiaalpedagoogid märkisid, et selline kodukorraldus, kus lapse hooldaja tihti vahetub, takistab kooli ja kodu vahelist koostööd. */Vahepeal me ei saanud üldse aru, kes on kes. Kes on tädi, kes on tädipoeg. /.../ tädipoja girlfriend on ka/.* Veitmann (2008) leiab samuti, et välismaal töötavate vanemate

lastel on koolikohustuse täitmisega rohkem probleeme ja kodu-kooli koostöö on lünklik. Sotsiaalpedagoogid leidsid, et vanemate vähene osalus lapse elus pärsib lapse ja vanema vahelist kiindumussuhet ning soosib õpilase koolist puudumist. Ka õpilaste tõlgendustes on nende kontakt pereliikmetega nõrk. Pärna (2008) magistr töö tulemused kinnitasid samuti, et vanema(te) töötamine mujal linnas/riigis võib ohustada lapse ja vanema vahelist kiindumussuhet ning peresuhete kvaliteeti (Pärna, Lai & Tulva, 2008).

Lisaks sellele, et puudust tunti vanemate lähedusest, tundis üks õpilane puudust ka regulaarsest toitumisest.

M: Kas sellest võiks abi olla kui ema oleks iga päev hommikul ja ärataks sul üles?

Õ: Mina ei tea, kui ta üles ärataks iga hommik ja ma ei tea süüa teeks, siis oleks küll hea.

M: Kes praegu hommikul süüa teeb?

Õ: Keegi.

M: Mis sa sööd hommikuti?

Õ: Midagi.

M: Midagi? Aga millal sa sööd siis?

Õ: Koolis ja (.) ma ei tea.

M: Kodus pärast või?

Õ: Õhtul kunagi (.), siis kui ta alles teeb sööki.

M: Kes see teeb sööki?

Õ: Mmm (.) vend.

/.../

M: Aga kes peale ema veel on tegelenud su puudumistega? Kas vend ei ütle, et kuule, mine kooli?

Õ: Mina ei tea (.) teda eriti ei huvita jah, ta tavaliselt niisama lõugab mu peale, istub arvutis ja (.) ma ei tea. Tal on suht suva.

Antud õpilase kirjelduste järgi võib öelda, et tema füsioloogilised, turvalisus- ja kuuluvusvajadused Maslow tarvete hierarhia (vt ptk 1.5) kohaselt olid rahuldamata. Krull (2001) märgib, et kui õpilase esmased vajadused on rahuldamata, ei saa õpilased edukalt õppimisele pühenduda. Vestlusest õpilasega ilmnes, et laps ei tundnud mingit huvi koolis käimise vastu. Kui osa õpilasi otsis turvalisus- ja kuuluvustunnet sõpradelt, siis antud õpilase sotsiaalne võrgustik oli väike. Aeg-ajalt lävis ta ühe sõbraga, kuid pigem eelistas üksinda mööda tänavaid jalutada. Siinkohal proovis kool pakkuda õpilasele vajalikku tuge. Kuigi õpilane kirjeldas kooli erinevaid püüdlusi (klassikaaslaste, klassijuhataja tegutsemine), jäi tema suhestatus kooliga kaugeks. Kooli poolt küll jälgiti õpilast, kuid kõik õpilase poolt räägitu viitas sellele, et õpilasel oli puudu hoolivusest.

Vanematepoolsetest tegutsemisviisidest oli ebaefektiivne ka fiktiivsete tõendite kirjutamine. Sotsiaalpedagoogid ja noored rääkisid, et vanemad kirjutavad laste põhjusega puudumiste katteks tõendeid. Sotsiaalpedagoogide sõnul püüavad vanemad tõendite kirjutamise kaudu lapsega suhteid säilitada. Leiti, et fiktiivsed tõendid takistavad probleemi

kohest märkamist ning varajast sekkumist. Osa lapsi tunnistas samuti, et vanemad katavad puudumised tõendiga, kuigi tegelikult puuduti põhjusest. Õpilaste sõnul puudumiste põhjustest vanematega valdavalt ei räägita. Selgus, et õpilaste ja vanemate vahel usalduslikku suhet alati ei ole (vt ka ptk 3.5.2).

Vanemad proovisid lapsi kooli saada nii karistamise kui ka meelitamise teel, kuid mõlemal juhul reageerisid lapsed resistentselt. Nimetatud lähenemisviisid põhinevad Kadajase (1998) sõnul surve meetodil. Strömpli & Kadajase (1998) artiklis „Kodukasvatuse probleemid ja vanemate osa laste kasvatamise protsessis kooli sotsiaaltöö vaatevinklist“ arutleb Kadajane selle üle, kuidas vanemate kasvatus ja kodune keskkond mõjutavad laste toimetulekut koolis. Kuigi artikli seisukohad on üle kümne aasta vanad, on need aktuaalsed ja tähelepanuväärsed ka tänapäeval. Kadajane (1998) nendib, et vanemad tahavad oma lastele parimat ja lähtuvad oma tegutsemises, kas varasematest kogemustest või mujalt kuuldust. Sotsiaalkonstruksionismi järgi ei ole inimeste teadmised midagi, mis eksisteeriks iseenesest, vaid teadmisi luuakse inimestevaheliste sotsiaalsete protsesside tulemusena (Burr, 2005). Seega see, mis pole vanematele tuttav, mida nad ei tea, nad ka kasutada ei saa. Vanemad tõlgendavad neid lahendusi – manipuleerimine, karistamine, karjumine – parimatena, kuna varasemad teadmised ja kogemused toetavad seda. Respondentide tõlgendustest aga ilmnes, et antud sekkumisviisid ei ole efektiivsed ning ei toeta vanema ja lapse vahelist koostööd.

3.4. Koostöö teiste partneritega

Sotsiaalpedagoogide ja õpilaste tõlgenduses tehakse õpilaste koolikohustuse tagamiseks koostööd alaealiste komisjoni, lastekaitse, turva- ja õpilaskodudega ning laste tugikeskusega. Peamiselt räägiti koostööst alaealiste komisjoniga (ptk 3.4.1), ülejäänud koostööpartneritest kõneldi vähem, seetõttu olen koondanud need ühe alapeatüki alla (vt ptk 3.4.2).

3.4.1. Alaealiste komisjon kui koostööpartner

Sotsiaalpedagoogide suhtumine alaealiste komisjoni oli erinev. Osa sotsiaalpedagooge nägi alaealiste komisjoni kui vahendit hirmutamiseks (vt ptk 3.1.2.1) teised aga kui koostööpartnerit. Suhtumisest sõltus, millal õpilane komisjoni saadeti. Kui komisjonis nähti koostööpartnerit, saadeti õpilane komisjoni alles siis, kui kool oli omalt poolt teinud kõik ja enam ei osatud sekkuda */Meie eesmärk siin koolis ei ole mitte neid tunde kokku lugeda, et kuna saab komisjoni saata, vaid justnimelt, et me katsume ise teha nii palju kui võimalik, kasutada neid võimalusi, mis ka alaealiste komisjonil on, ehk et see sama suunamine*

psühholoogi juurde, et nii öelda, et ei ole mõtet öelda neil, et minge psühholoogi juurde, et selle töö saame meie ära teha (.) ja tõesti suuname neid lapsi, kelle puhul me leiame, et me ei saa enam midagi ära teha. Osa sotsiaalpedagooge nentis, et töö õpilasega on efektiivsem, kui kool ise suunab lapse spetsialisti juurde. Leiti, et mida kiiremini toimub märkamine ning efektiivne lähenemine, lähtuvalt õpilase vajadusest, seda kiiremini saab õpilast aidata ja kooli tagasi tuua. Erinevad uurimused näitavad, et ka alaealiste komisjonid ootavad, et koolid kasutaksid ära kõikvõimalikud endapoolsed mõjutusvahendid ja teeksid rohkem koostööd erinevate spetsialistidega (Riigikontroll, 2002; Kasemets & Ilves, 2006; Rannala, Tiko & Rohtla, 2006).

Enne komisjoni saatmist võetakse sotsiaalpedagoogide sõnul komisjoniga ühendust, et arutada juhtum läbi ning anda teada, milliseid sekkumisviise on kool rakendanud. Koostööd soosib see, et õpilast ei saadeta komisjoni eesmärgiga karistada või hirmutada, vaid leida alaealiste komisjoni poolt pakutav parim lahendus õpilase abistamiseks.

Alaealiste komisjoni sekkumisviisidest hinnati efektiivseks rehabilitatsiooniprogrammi (vt ka ptk 3.3.3). Antud programmis osales ka üks intervjuueeritav õpilane. Sotsiaalpedagoogi sõnul teeb selle programmi efektiivseks just töö perekonnaga. Õpilase jutt kinnitas, et programmis osalemine oli toetanud tema koolikohustuse täitmist ning tundus, et peresisised suhted olid samuti paranenud.

Alaealiste komisjoni otsus saata õpilane spetsialisti (psühholoogi, psühhiaatri) juurde, oli ka teisi intervjuueeritavaid õpilasi aidanud.

M: Aga selles mõttes on kontakt olemas?

Õ: Jaa, temaga ma saan väga hästi läbi. Temaga me võime ükskõik millest rääkida, kas või joomisest või suitsetamisest või.

M: Kas sa tunned, et temast on abi ka olnud?

Õ: Ma ei tea, vahepeal aitas korra.

Seda, et õpilased on pidanud tähtsaks vestlusi psühholoogi või psühhiaatriga, on näidanud ka varasemad uuringud (Riigikontroll, 2007; Šaherdov-Žarkovski, 2007).

Psühholoogi ja psühhiaatri juures hindasid õpilased partnerlussuhet – nendega vesteldi kui võrdsega (*ibid*).

Lisaks oli alaealiste komisjonist abi siis, kui koolil ei olnud enam õigust sekkuda. Üks sotsiaalpedagoog kirjeldas juhtumit, kus arvutisõltuvusest põhjustatud koolikohustuse mittetäitmise tõttu suunati õpilane psühholoogi juurde ning alaealiste komisjoni otsusega sai sotsiaalpedagoog loa õpilaselt arvuti üheks veerandiks konfiskeerida. Kokkuleppe seisnes selles, et kui õpilane täidab koolikohustust ja tegeleb kooliülesannetega, saab ta arvuti vaheajaks tagasi, ning kui puudumised ei jätku, jääb arvuti õpilase kätte. Selline sekkumine

antud juhtumi puhul oli efektiivne. Sotsiaalpedagoogi jutust ilmnes, et õpilasega oli korduvalt vesteldud ning talle selgitatud, miks selline sekkumine vajalik oli. Hea kontakt sotsiaalpedagoogiga ning teadlikkus tegutsemisviisi kavatusest aitas õpilasel paremini mõista määratud sekkumisviisi vajalikkust.

3.4.2. Muud koostööpartnerid

Lisaks alaealiste komisjonile räägiti koostööst ka lastekaitse, turva- ja õpilaskodudega ning laste tugikeskusega. Peamiselt tehti koostööd nimetatud instantsidega siis, kui lapse vanematega oli raske kontakti saada.

Sotsiaalpedagoogid rääkisid, et lastekaitse aitab aeg-ajalt vanematele meelde tuletada nende vanemlikke kohustusi, samuti tehakse lastekaitse spetsialistiga koos kodukülastusi. Koostöös lastekaitsega leiti ühe sotsiaalpedagoogi sõnul õpilasele võimalus elada turvakodus, kuna kodused kitsad tingimused mõjutasid negatiivselt lapse koolikohustuse täitmist. Õpilase ja sotsiaalpedagoogi sõnul tekitasid kodus pingelist õhkkonda ka tülid pereliikmetega. */Et turvakodus on sellega, et praeguses olukorras ta väidab, et ja vanem väidab, et seoses tülidega, noh ta ei saa oma õega läbi, see on põhjus, miks laps ei käi koolis ja miks tal on halvad hinded./* Turvakodust oli lapsele pandud nõudmine, et koolist puudumine peab lõppema. Nii õpilase kui ka sotsiaalpedagoogi tõlgenduste järgi hakkas õpilane küll koolis füüsiliselt kohal käima, kuid aktiivset osalemist õppetöös ei toimunud. */Ta lihtsalt on, ta ei tee kaasa ka. Ta lihtsalt on, aga järgi ikka ei tee, järeltöödele ikka ei lähe/*. Samas füüsiline kohalolu ei tähenda, et õpilane tegelikult koolikohustust täidaks (vt ka ptk 3.1.2.4). Õpilane rääkis, et puudumisi ning vastumeelsust kaasa töötada põhjustab suur mahajäämus õppetöös. Ilmnes, et pelgalt turvakodus elamine õpilast ei aidanud, kuna puudumise põhjused olid kompleksed. Lisaks sobivatele elamistingimustele, vajab õpilane toetust ka koolilt. Kuigi võimalus järele vastata oli koolis õpilase sõnul olemas, tundis ta puudust ka mõistvast ja õpilast arvestavast suhtumisest. Collinsi (1998) uurimistulemused näitasid, et õpilaste passiivne koolikohustuse „täitmine“ (*playing truant in mind*) on mõjutatud ka õpilase-õpetaja vahelistest suhetest.

Ilmnes, et sotsiaalpedagoogi ja lastekaitse spetsialisti erinevad arusaamad lapse abistamisest võisid koostööd takistada. Üks sotsiaalpedagoog kirjeldas olukorda, kus vanema tegelemine lapsega ei olnud järjepidev, sest vanem töötas välismaal ning laps elas vahel vanaema, vahel sõprade juures. Õpilasel tekkisid koolis konfliktid nii õpetajate kui ka klassikaaslastega ning õpilane jõudis aina harvem kooli. Kuna muud sekkumisviise ei olnud

õpilast aidanud, nägi sotsiaalpedagoog lahendust õpilaskodus. Kärneri (2008) uurimuses leidsid õpetajad samuti, et vanemate töökoha kaugus mõjutab laste toimetulekut, kuna puudub püsiv järelevalve, laps tunneb ennast hüljatuna ning õppeedukus langeb. Kui pereprobleemidega õpilane võimalikult kiiresti õpilaskodusse suunata, kohaneb ta koolikeskkonnaga kiiremini ning käitumisprobleeme ilmneb vähem (*ibid*). Sotsiaalpedagoogi jutust ilmnes, et lastekaitse spetsialisti arusaama kohaselt saadetakse õpilaskodusse vaid need õpilased, kelle kodune keskkond (vanemate alkoholism, puudulikud elamistingimused) ei taga õpilase arenguks sobivaid tingimusi. Antud õpilasel oli lastekaitse spetsialisti arvates kõik vajalik – õppimiskoht, arvuti, koolivahendid – olemas. Arusaamade erinevuse tulemusena last õpilaskodusse ei saadetud. Sotsiaalpedagoogi hinnangul selle juhtumi lahendamisel koostööst lastekaitse spetsialistiga abi ei olnud. Oluline on siinkohal märkida, et abistamata jäi ka õpilane. Antud juhtum kinnitab, et koostöösse on vaja kaasata ka õpilane ning võtta arvesse tema tähendusi.

Koostööst õpilaskodudega rääkis mitu intervjuueeritavat, hinnates koostööd efektiivseks. Leiti, et kui õpilasel puuduvad õppimiseks vajalikud tingimused või vanemad ei hoolitse lapse eest piisavalt, oleks õpilasel kõige rohkem abi õpilaskodust. */Ja tänu sellele, õpilaskodudele oleme päästnud mitu last ka, neid kes on popitajad ja just need, kellel on see kodu suutmatust/*. Kärneri (2008) sõnul aitavad õpilaskodud rahuldada nii õpilaste põhivajadusi ning osaliselt suudetakse korvata ka õpilaste emotsionaalsed ja psühholoogilised vajadused, mis kodu on rahuldamata jätnud.

Õpilaste arvamused õpilaskodust olid erinevad. Osa õpilasi ei näinud õpilaskodu neile sobiva lahendusena, kuna ei soovitud kodust lahkuda. Üks õpilane väljendas aga ise soovi õpilaskodusse minna, kuna mahajäämus koolis oli suur ning kodused kitsad tingimused takistasid õppetööle keskendumist. Sõprade positiivsed kogemused õpilaskodust mõjutasid noore arvamust. Kindel elukoht, väiksemad klassid ning uus võimalus ennast tõestada aitaksid õpilase hinnangul vähendada ka põhjuse ta puudumisi. Tiko (2004) märgib samuti, et koolikohustuse mittetäitmist põhjustab osalt perede suutmatust luua lapsele sobilikud tingimused õppimiseks. Õpilaskodud on üks võimalus neid lapsi aidata, pakkudes neile sobivaid elamis- ja õppimistingimusi (*ibid*).

Sotsiaalpedagoogide arvamused õpilaskodude elukorralduse kohta olid erinevad. Osalt leiti, et õpilaskodud saavad pakkuda sobivat keskkonda küll õppetöö ajaks, kuid mitte rohkem, sest nädalavahetuse ti ja koolivaheaegadel saadetakse õpilased koju. Teisalt märgiti, et õpilane peab lõpuks nii või teisiti vanasse keskkonda naasma ning seal hakkama saama. Seetõttu ei saa last kodust päris ära lahutada ning nädalavahetuste kodukülastused on

selleks vajalikud /.../ aga ühel päeval peab ta niikuinii siia tagasi tulema, kus on see psüühikahäirega ema või on sul rotid, et noh me ei saa päris neid lahutada, et sellepärast on see mõte, et nad ikkagi nädalavahetusel peaksid olema kodus./ Kärner (2008) märgib aga, et laste kodus viibimine näiteks koolivaheaegadel põhjustab teatud tagasilööke õpilaste elus. Kooli naastes on õpilastel tihtipeale ilmnenud suured käitumisprobleemid, millega on kaasnenud osadel juhtudel ka õigusrikkumised. Vanemate hoolimatus, hüljatus ja kasvatamatus mõjutavad laste probleemset käitumist. (*ibid*)

Lisaks eelnevale rääkis üks sotsiaalpedagoog, et koostööd tehakse ka laste tugikeskusega. Sotsiaalpedagoogi sõnul on tugikeskuse projektist „Vanem Vend, Vanem Õde“ abi olnud peamiselt I kooliastme õpilaste koolikohustuse täitmisel. Antud projekt tegutseb vabatahtlikkuse põhimõttel, kus vähemalt 18-aastased tugisikud on valmis tegelema lastega, kellel on puudust kas hoolivast lähedasest või kellel on elus muid raskusi (kooliprobleemid, lahkuläinud pere, tõrjutus) (Tartu Laste Tugikeskus, 2010). Sotsiaalpedagoogi kirjelduses aitab antud programm just neid lapsi, kelle puudumised on põhjustatud vanemate vähesest huvist lapse käekäigu vastu. Tugisikud tegelevad lapsega, aitavad last ka igapäeva probleemides ning näitavad lapsele, et temast hoolitakse. /*Need siis tegelevad, võtavad mõne lapse, tegelevad ja me saime sellel lapsel väga kena, üks algklasside õpetaja ja siis ta juba siin mulle eile jutustas, nad tegid seal kooki, eile pidid nad siis ujuma minema, no ta teeb koos lapsega.*/

Sotsiaalpedagoogide hinnangul on koostöö erinevate instantsidega efektiivne siis, kui kõik koostöös osalejad tegutsevad ühise eesmärgi nimel ning on valmis lapsest hoolima.

3.5. Usaldamatus suhetes

Analüüsi tulemusena ilmnes pilt, et sageli iseloomustab õpilase-kodu-kooli-koostööpartnerite vastastikusuhteid usaldamatus. Kuna usaldamatus takistab efektiivset koostööd ning on omakorda koostööd pärssivate sekkumisviiside tulemus, toon usaldamatuse eraldi alapeatükina välja.

3.5.1. Sotsiaalpedagoogid usaldamatusest

Ühelt poolt näitasid usaldamatust koolisuhetes õpilaste kontrollimine, hirmutamine, karistamine ning sundimine (vt ptk 3.1.2.1; 3.1.2.2; 3.1.2.3; 3.1.2.4), teisalt pärssisid nimetatud tegevused omakorda usalduslike suhete võimalikkust. Nende sekkumisviiside eesmärk oli sotsiaalpedagoogide tõlgenduses abistada last ning tagada õpilaste koolikohustuse

täitmine, kuid tähelepanuta jäi, et õpilane ei olnud tegevusse kaasatud. Antud sekkumisviisid võisid probleemi lahendada vaid näiliselt. Tundus, et ka enda tegutsemisviise oli sotsiaalpedagoogidel hetketi raske usaldada. Seda kinnitas selliste sekkumisviiside korduv kasutamine, mille efektiivsuses ise kaheldi (vt ptk 3.1.2.2). Kuna koolis valitsevatest reeglitest peab juhinduma, ei jää usalduse loomiseks aega.

Sotsiaalpedagoogide jutu järgi on põhjuse ta puuduvaid õpilasi raske aidata, kuna õpilased osutavad resistentsust. Raskeks tegi sekkumise soov muuta õpilaste käitumist. Kuna tegutsemine jäi ühepoolseks, lapsed käitumist ei muutnud ning probleem, mis põhjustas puudumisi, jäi alles. Ühepoolne tegutsemine näitab, et laste arvamusi ei usaldata. Ka järgnev näide kinnitab vaid, et isegi kui õpilase põhjendusi kuulatakse, siis neid ei kuulata. */Näiteks praegusel hetkel väidab üks tüdruk, et ta kardab kooli tulla sellepärast, et ta saab koolis peksta. Mina ise muidugi arvan, et see hirm on aluseta, aga täpselt, et põhjuseid leiab alati igal poolt/. Kui õpilast ei usaldata, ei usuta ka tema poolt räägitut.*

Ilmnes, et õpilased, kes koolikohustust ei täida, kinnitavad oma käitumisega, et neid ei saagi usaldada ei sotsiaalpedagoog, õpetajad ega kaasõpilased. Sotsiaalpedagoogide sõnul ei pea puudujad lubadustest ega kokkulepetest kinni */(.) et kui on mingisugused kohustused ära jagatud ja siis, ükskõik kas ta on esitamine või olgu või küpsetamine ja kui tema pidi suhkrut tooma, hakkad tegema kooki ja suhkrut ei ole./* Ühest küljest näitab see, et puuduvale õpilasele ei saa kindel olla. Teisest küljest kõneleb aga antud näide sellest, et iga õpilane on koolis oluline, kuna ühe õpilase käitumisest sõltub kogu klassi heaolu.

Peamiselt näitas õpilaste usaldamatust sotsiaalpedagoogide jutu järgi see, kui õpilased ei ilmunud õpetajatega kokku lepitud järelvastamistele. */.../ et siis õpetajad tunnevad ennast ka altveetuna ja mina tunnen ennast ka halvasti natuke (.) et kui mina lepin sinuga kokku ja sa oled nõus, et lähed ja siis sa ei lähe, sa ei tule./* Selgus, et õpilaste käitumist oli raske mõista siis, kui sotsiaalpedagoogi kogemus oli, et kokkulepetest tuleb alati kinni pidada. Õpilaste usaldamatust kinnitas ka õpilaste räägitu kontrollimine. Sotsiaalpedagoogid kõnelesid, et vahel helistatakse õpilase arstile kontrollimaks, kas õpilane ikka on haige ja peab koolist puuduma. Õpilase ja tema vanema sõnu alati ei usutud. Usaldamatus võis viia ka õpilase käskkirjalise karistamiseni (vt ptk 3.1.2.2), mis omakorda põhjustas õpilase negatiivset suhtumist kooli.

Partnerite omavaheline usaldamatus pärsib ühist eesmärgipärast tegutsemist ja juhib tähelepanu õpilase abistamisest kõrvale (vt ptk 3.4.2).

3.5.2. Õpilased usaldamatusest

Intervjuudest ilmnes, et usaldamatus on koolis vastastikune nähtus. Ka osa õpilasi rääkis, et ei saa sotsiaalpedagoogi või õpetajat usaldada. Usaldamatust tekitasid õpilaste jutu järgi need olukorrad, kus õpetaja või sotsiaalpedagoogi jutt oli vaid retoorika, st ei olnud vastavuses tegeliku käitumise ega suhtumisega. */No mulle räägib, et ma olen nii tubli ja tore, et ma ilusti koolis käiks ja siis teistele räägib, et mind nagu ei olekski seal klassis./*

Vastastikust usaldamatust kinnitab ka järgnev näide. Õpilane kirjeldas olukorda, kus õpetaja süüdistas teda varguses, kuulamata õpilase poolset versiooni.

Õ: Eile läksingi ma koolist sellepärast ära, et ta (klassijuhataja – autor) ütles mulle varas. Ma saatsin ta perse ja tulin koju.

M: Kas ta ütles sõna otsese mõtte, et sina oled varas või?

Õ: Ta ütles, et kas sa tulid siia Tallinnast varastama. Ma läksin nii närvi.

Kuna õpilane oli koolis uus, siis tema jutu järgi ta ennast uues koolis veel turvaliselt ei tundnud. Õpilane oli klassijuhataja silmis võõras. See, keda tajutakse võõrana, võib tunduda ohtlik. Õpetaja käitumine tegi aga õpilasele väga haiget ning pärast antud juhtumit õpilane enam kooli ei läinud. Sarve (2006) uuringus väitis kolmandik õpilastest, et koolis ei usalda nad ühtegi õpetajat. Kuurme (2007) leiab, et klassijuhataja võiks olla õpilastele kõige lähem inimene koolis. Kui klassijuhataja tunneb oma õpilasi, kasvatab see õpilastes usaldust ning õpilased julgevad oma muredest avameelsemalt rääkida (*ibid*).

Õpilaste tõlgenduses näitavad usaldust koolis head hinded. Üks õpilane lisas, et koolivahetuse puhul on oluline, et tunnistusel oleksid positiivsed hinded, kuna halvad hinded tekitavad õpilase arvates eelarvamusi ning usaldamatust. Õpetajad kasutavad respondentide tõlgenduses sümbolilist vägivalda, mis väljendub koolis õpilaste selekteerimises õppe edukuse alusel. Õpilased reageerivad sellele resistentselt, puududes koolist. Sotsiaalpedagoogide ja õpilaste tõlgendused näitavad, et õpilase ja sotsiaalpedagoogi ega ka õpilase ja õpetaja vahel ei saa toimuda vahetu koostöö, kui suhetes puudub usaldus. Usaldus saab tekkida aga siis, kui teineteist õpitakse tundma ning väliste kriteeriumite (hinded, edasijõudmine koolis) põhiste hindamist ei toimu. Raske on teha koostööd inimesega, keda ei usalda, kuna sellises suhtes ei saa kumbki osapool ennast turvaliselt tunda. Usaldamatus põhjustab ka soovi kontrolli järele. Seda, et Eesti koolides jääb puudu õpilase ja õpetaja vahelisest usaldusest näitavad ka varasemad uurimused (Sarv, 2006; Kuurme, 2007; Villemson, 2008).

Usaldamatust iseloomustasid ka kooli ja kodu vahelised suhted. Vastastikune süüdistamine näitab, et vanemate tegutsemisviise ei usaldata ning teineteist ei olda valmis kuulama. Õpilased kinnitasid, et vanemate räägitule alati tähelepanu ei pöörata */kõik mida mu ema ütleb, väidab ta vastupidist, vot/*. Süüdistamine ja ignoreerimine tekitab aga vanemate

vastandumist */.../ ja ta ei meeldi isegi mu emale, kuna ta sööb mu ema närve/* ning ühist lahendust probleemile ei leita. Ignoreeritakse nende vanemate juttu, keda ei usaldata.

Õpilaste kõneldust ilmnes, et ka vanemate ja õpilaste vahelistes suhetes puudus usaldus. Ainult üks õpilane rääkis usalduslikest suhetest koduga, ülejäänud juhtudel vanematega puudumiste põhjustest ei räägitud. Vanemate kasutatavad ebaefektiivsed sekkumisviisid nagu manipuleerimine ning karistamine, kinnitavad, et vanemad samuti ei näita lapsega suhtlemiseks initsiatiivi. Usalduslikke suhteid pärssis ka vanemate ja lapse vaheline distants, mis tulenes vanema(te) töökohast mujal linnas või riigis (vt ptk 3.3.4).

Kokkuvõttes võib öelda, et efektiivne sekkumine põhineb vastastikusel koostööl, mis saab aga toimuda, kui suhetes on usaldus. Respondentide räägitu viitas sellele, et kooli-kodu-õpilase vahelistele suhetele on pigem omane usaldamatus. Seda kinnitasid nii osa sekkumisviisidest kui ka õpilaste resistentne reageerimine.

4. Kokkuvõtte uurimistulemustest

Sotsiaalpedagoogide ja õpilaste tõlgenduses väheneb õpilaste põhjuseta puudumine, kui toimib koostöö interaktsioonides: õpilane-sotsiaalpedagoog, õpilane-õpetaja-sotsiaalpedagoog, õpilane-õpetaja-sotsiaalpedagoog-lapsevanem või õpilane-sotsiaalpedagoog-muu koostööpartner. Järgnevalt toon kokkuvõtlikult välja uurimistulemused.

Sotsiaalpedagoogi ja õpilase vaheline koostöö

- Koostöö on efektiivsete sekkumisviiside eeldus. Toimiva koostöö eeldus on teineteise vastastikune tundma õppimine ning usaldussuhte loomine.
- Õpilaste põhjuseta puudumiste vähendamiseks sotsiaalpedagoog vestleb õpilasega, kontrollib, karistab, sunnib või hirmutab. Nimetatud sekkumisviisidele reageerivad õpilased resistentelt ning sotsiaalpedagoogi ja õpilase vaheline koostöö on pärsitud.
- Kui õpilase ja sotsiaalpedagoogi vahel puudub usaldus, tajuvad õpilased kontrollimist negatiivsena. Sotsiaalpedagoogide tõlgenduses on kontrollimisel abistav eesmärk.
- Olles kohustatud tagama õpilaste koolikohustuse täitmise, avaldavad sotsiaalpedagoogid õpilastele survet.
- Kontrollimisele ja surve avaldamisele vastavad õpilased tunnist puudumise ja/või passiivsusega.

- Sotsiaalpedagoogid hirmutavad õpilasi alaealiste komisjoni ja/või erikooli saatmisega; karistavad preventiivsel eesmärgil käskkirjaga. Õpilaste tõlgenduses mõjuvad hirmutamine ja karistamine lühiajaliselt ning välistavad usalduse.
- Õpilaste tõlgenduses aitab vanemate trahvimine kaasa õpilaste füüsilisele kohalolekule koolis, kuid ei taga õpilase motiveeritust õppida.
- Õpilaste tõlgenduses saab neid aidata eelkõige mõistev, toetav, sõbralik suhtumine ning vestlemine. Vestlemisel peeti oluliseks, et õpilastel oleks sõnaõigus.

Sotsiaalpedagoogi, õpilase ja õpetaja vaheline koostöö

- Koolisisest koostööd ja sekkumist toetab kõigi valmisolek märgata ja reageerida.
- E-Kool toetab õpetaja ja sotsiaalpedagoogide vahelist koostööd ning annab võimaluse reageerida ning sekkuda.
- Õpilase ja õpetaja ning õpilase ja klassikaaslaste vahelised sõbralikud, hoolivad, üksteist arvestavad suhted vähendavad põhjuseta puudumisi. Õpilase individuaalsuse arvestamine aitab vähendada puudumisi.
- Sümbolilisele vägivallale reageerivad õpilased resistentselt.
- Kui õpilased on koolis passiivsed osalejad, kelle häält ei võeta kuulda, reageerivad õpilased resistentselt, st puuduvad koolist.
- Õpilase-õpetaja vahelised negatiivsed vastastiksuhted ei toeta õpilaste koolikohustuse täitmist ning õpilase-õpetaja-sotsiaalpedagoogi vahelist koostööd.

Sotsiaalpedagoogi, õpilase, õpetaja ja lapsevanema vaheline koostöö

- Kodu-kooli koostööd ning sekkumist toetab kontakt kodu ja õpilase ning usaldussuhe kodu ja kooli vahel.
- Koostöö koduga on võimalik, kui tegutsetakse ühise eesmärgi nimel ning suhted on sõbralikud ning teineteist arvestavad.
- Kodu-kooli koostööd takistab vastastikune süüdistamine ning õpilaste probleemseks sildistamine.
- Koostööd takistab vanemate töötamine mujal (linnas/riigis).
- Kodu vähene tugi pärsib kooli sekkumisviiside efektiivsust.
- Koostööks peeti pseudokoostööd, st vanema otsest õpetamist, kui vanemal on passiivne roll.

- Kui vanema ja lapse vaheline suhe on dialoogiline, tajuvad lapsed, et ka kontrollimisel ja sundimisel on abistav eesmärk.
- Puudumiste vähendamiseks manipuleerivad vanemad lastega, karistavad, tõstavad häält. Lapsed reageerivad nimetatud sekkumisviisidele resistentselt – ei allu vanemale ja/või lahkuvad kodust.
- Vanemate fiktiivsete tõendite kirjutamine ei vähenda põhjuseta puudumisi.

Sotsiaalpedagoogi, õpilase ja muu koostööpartneri vaheline koostöö

- Koostöö alaealiste komisjoniga on efektiivne, kui õpilane saadetakse komisjoni eesmärgiga leida koos parim lahendus õpilase abistamiseks.
- Rehabilitatsiooniprogrammi pidasid sotsiaalpedagoogid alaealiste komisjoni poolt pakutavatest sekkumisviisidest kõige efektiivsemaks. Õpilasi aitab ka vestlus psühholoogiga.
- Muude partneritena, kellega koostöö on efektiivne, nimetati turvakodu, õpilaskodu ja laste tugikeskust.
- Õpilaskodud ja laste tugikeskuse programm „Vanem Vend, Vanem Õde“ aitavad õpilasi, kelle vanemad ei suuda tagada õpilaste koolikohustuse täitmist.
- Koostöö on efektiivne, kui kõik osalejad tegutsevad ühise eesmärgi nimel, et last abistada.

Koostöö ei toimi, kui suhetes on usaldamatus

- Peamine koostööd takistav tegur on usaldamatus, mis seostus järgmiste sekkumisviisidega: kontrollimine, hirmutamine, sundimine ja karistamine.
- Usaldamatusele vastavad õpilased resistentselt (kokku lepitud kohtumistele ilmutata jätmisega).
- Usaldamatus suhetes kaldub toimima vastastikku.
- Usaldamatust kooli-kodu suhetes põhjustab vastastikune süüdistamine.
- Usaldamatust vanema-lapse suhetes ilmestab salgamine, st vanematele puudumiste põhjustest ei räägita.

Edasised uuringud antud valdkonnas võiksid sisaldada õpetajate ja lapsevanemate tõlgendusi õpilaste põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavatest sekkumisviisidest. Samuti võiks antud uurimusele järgneda kvantitatiivne uurimus, et testida tulemusi laiemal uuritavate kontingendil.

5. Interpretatsioon

Magistritöö kirjutamisel olin teadlik oma mõjust uurimusele. Antud interpretatsioon on minu õppimise lugu, kus esitan teema kohta oma arusaamad. Kuna töotan õpetajana, pälvis minu tähelepanu õpilane, kes hakkas koolist põhjusega puuduma. Sellest kasvas minu soov uurida põhjusega puudumiste vähendamiseks kasutatavaid sekkumisviise.

Pärast esimesi intervjuusid sain aru, et mul oli raske mõista sotsiaalpedagooge, kes rääkisid sundimisest, kontrollimisest ja hirmutamist kui sekkumisviisidest. Ma ei saanud aru, kuidas need sekkumisviisid õpilasi aitavad. See-eest arvasin hästi mõistvat õpilasi, kes osutasid nende sekkumisviiside suhtes resistentsust. Uurimuse selles etapis kirjutasin esimese versiooni analüüsist, mis pulbitses hinnangutest. Palju lihtsam oli hukka mõista kui mõista. Minu arusaam avarerus siis, kui panin ennast juhendaja soovitusel sotsiaalpedagoogi rolli ning hakkasin oma kirjutandut lugema. Ma ei saanud kirjutatuga nõustuda. Sel hetkel taipasin, et olin näinud vaid ühte osa tervikpildist, st oma vaatenurgast, ent ma ei olnud sotsiaalpedagoogidega dialoogis. Ma kuulasin ja lugesin intervjuusid uuesti ning sain aru, et käitusin sotsiaalpedagoogidega samuti nagu sotsiaalpedagoogid kohati õpilastega olid käitunud. Olin valinud Mina-See suhte, kus Mina oli kõiketeadja ning rääkis ka sotsiaalpedagoogide eest.

Sotsiaalkonstruksionistlik teooria aitas vaatenurka avardada, kuna antud teooria järgi ei teki inimeste teadmised iseenesest, vaid need luuakse interaktsioonides. Valitud sekkumisviisid olid sotsiaalpedagoogide silmis parimad, kuna need olid käepärased ja tuttavad. See, mida ei tunne, seda kasutada ei saa. Lisaks eelnevale täienes minu arusaam, kui hakkasin mõtlema, millal mina õpetajana hirmutan, karistan ning sunnin õpilasi ning millal minu õpilane sekkumisviiside suhtes vastupanu osutab. See oli töö tegemisel kõige kõhedam hetk.

Ennast analüüsides mõistsin, et oma suures soovis abistada, olin jätnud õpilase passiivse rolli, kohtlesin teda kui objekti. Muutust ei toimunud õpilase käitumises, küll aga tundsin mina, et ei oska abistada. See oli oluline hetk, millest mina õppisin. Sain aru, et nüüd mõistan ma ka sotsiaalpedagooge ning võin öelda, et saan paremini aru õpilaste vastupanust. Olin ju käitunud ise samamoodi. Tänu sellele, et ma enam ei teadnud, kuidas aidata, astusin ma õpilasega dialoogi. Sain aru, et õpilase resistentsus tulenebki sellest, kui õpilast ei kaasata. Andes õpilasele võimaluse rääkida, sain teada, mida tema minult ootab. Ma ei tundnud enam, et pean abistama, vaid aina enam tundsin, et tahan abistada. Samuti vähenes minu abitusest, sest minu kõrval oli nüüd õpilane kui partner. Uurimuse käigus mõistsin, et teadlikkus oma

tegutsemisest toetab mind. Nägin, et saab ka teisiti. Õpilastega dialoogi astudes ning samm-sammult teineteist tundma õppides kasvas usaldus. Kui suhetes on usaldus, ei ole vajadust kontrolli, süüdistuste ega karistamise järele. Nimetatud tegevused vaid pärsivad usaldust.

Eneserefleksioon ning korduv intervjuude lugemine aitasid mul mõista, et õpilaste põhjuseta puudumistega saab lisaks sotsiaalpedagoogile tegeleda iga õpetaja, olles teadlik oma tegutsemisest. Praeguses koolisüsteemis on reegel ning õppekava hetketi tähtsamad kui inimene. Seda näitavad nii puudumiste vähendamiseks kasutatavate sekkumisviiside valik kui ka õpetajate tegutsemine. Efektiivne sekkumine on pärsitud, sest koolis toimuva sümbolilise vägivalla tõttu selekteeritakse osad õpilased kooli sobivateks ning teised sobimatuteks. Õppides õpilasi tundma ning andes õpilastele võimaluse ka ennast tundma õppida, saab õpetaja kasvatada õpilase-õpetaja vahelist usalduslikku suhet. Sellisel juhul ei ole vaja õpilasi nende erinevuste pärast selekteerida, vaid pigem väärtustada iga õpilase eripära. Koolis peaks tegelema usalduslike suhete loomisega ning lähtuma inimestest mitte ainult retoorika tasandil, vaid ka praktikas.

Uurimuse käigus arenesin paralleelselt nii teoreetiku kui ka praktikuna ning leian, et antud uurimusest võiks olla kasu koolis töötavatel praktikutel (nii sotsiaalpedagoogidel kui õpetajatel). Olen tänulik respondentidele ja oma õpilastele, kelle abiga saab ka minust parem õpetaja, sest uurimus aitas mul mõista, et dialoogis osalemise läbi teadmine avardub.

Kasutatud kirjandus

- Adamson, M. (2010). *Koolikohustuse mittetäitmine kui sotsiaalne probleem Põlva linna üldhariduskoolide näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Annus, T., Kanep, H., Kraut, L., Kliimask, J., Noorkõiv, R., Paabut, A., & Paulus, A. (2005). Üldhariduskoolide võrgu korraldamine: lõpparuanne. Külastatud 22. märtsil, 2011, aadressil [http://www.praxis.ee/index.php?id=398&L=ozercaqzmaimt&tx_mmdamfilelist_pi1\[showUId\]=623&cHash=c58e6996eb](http://www.praxis.ee/index.php?id=398&L=ozercaqzmaimt&tx_mmdamfilelist_pi1[showUId]=623&cHash=c58e6996eb).
- Azzam, A. M. (2007). Why students drop out. *Educational Leadership*, 64, (7), 91-93.
- Atwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21, (4), 467-484.
- Bourdieu, P. (1997). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Praktilised põhjused. Teoteooriast*. Tõlk. L. Tomasberg. Tänapäev.
- Buber, M. (2007). *Between Man and Man*. London: Routledge.
- Burr, V. (2005). *Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: a Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Collins, J. (1998). *Playing truant in mind: the social exclusion of quiet pupils*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, The Queen's University of Belfast. Külastatud 3. märtsil, 2011, aadressil www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000779.doc.
- Conti, M. (2001). *How parents Explain Academic Failure*. Dissertations. University of Malta.
- Darmody, M., Smyth, E., & McCoy, S. (2008). Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary schools. *Educational Review*, 60, (4), 359-373.
- Davies, M, D., & Lee, J. (2006). To attend or not to attend? Why some students chose school and others reject it. *Support for Learning*, 21, (4), 204-209.
- Dube, S. R., & Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children and Schools*, 31, (2), 87-95.
- Eesti Hariduse Infosüsteem (s.a.). Külastatud 5. märtsil, 2011, aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10984>.
- Eesti Teaduste Akadeemia (2002). *Eesti teadlaste eetikakoodeks*. Külastatud 11. mail, 2011 aadressil <http://www.akadeemia.ee/repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf>.

- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research* 95, (5), 308-318.
- Gergen, K. J. (2005). *An Invitation to Social Construction*. (6th ed.). London: Sage.
- Goodman, J. D. (2007). Dealing with student resistance: sources and strategies. *Diversity Digest* 10, (2), 19-21.
- Heidmets, M. (Toim.). (2008). *Eesti inimarengu aruanne 2007*. Tallinn: Eesti Ekspressi Kirjastuse AS.
- Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusesse*. Tallinn: AS Medicina.
- Kadajane, T., & Strömpl, J. (1998). Kodukasvatuse probleemid ja vanemate osa laste kasvatamise protsessis kooli sotsiaaltöö vaatevinklist. I, Kraav (Toim.), *Perekasvatus ja selle teostamise võimalused tänapäeva Eestis* (lk 5-14). Tartu: Tartu Ülikool.
- Kadajas, T. (2007). Sotsiaalsete probleemidega õpilased pedagoogika ja sotsiaalpedagoogika diskursuse aspektist. *Haridus õiguse ja kohustusena* (lk 20-25). Tallinn: Eesti Koostöö Koda.
- Kadajas, T. (2009). Edetabelid ehk pingeread – Eesti ühiskonnas omaks võetud mõõdupuu ilmingud koolis. *Sotsiaaltöö*, 1, 47-50.
- Kasemets, L., & Ilves, R. (2006). *Uuring alaealiste probleemkäitumisest ja alaealiste komisjonide tegevusest*. OÜ MindPark.
- Kazdin, A. E. (2000). *Encyclopedia of psychology. Volume 3*. New York: American Psychological Association.
- Kera, S. (2007). *Olla vaimult suur: humaansus. Hariduse humaniseerimine*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjas.
- Kimberly, L.H. (2007). Who's skipping school: characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77, (1), 29-35.
- Knesting, K., & Waldron, N. (2006). Willing to play the game: how at-risk students persist in school. *Psychology in the Schools*, 43, (5), 599-611.
- Kraav, I. (2005). Õpiedutus ja koolist väljalangemine kui sotsiaalse tõrjutuse eeldus ja tagajärg. I, Kraav (Toim.), *Õpiedutuse tekkepõhjused põhikoolis õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate arvamuste põhjal* (lk 7-22). Tartu: EV Haridus- ja Teadusministeerium.
- Krips, H. (2005). *Suhtlemisuskustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuurme, K. (2007). Hoolsad on lapsed, kellest hoolitakse. *Haridus*, 1-2, 15-17.
- Kõiv, K. (2007). Koolis väljalangenute vaatenurk. *Haridus*, 11-12, 58-64.

- Kärner, S. (2008). Õpilaskodu kui õpilase arengut toetav keskkond. H. M Kadajas, I. Kraav, V. Maanso, & A. Saar. (Koost.), *Eesti pedagoogika ja kool* (lk 105-119). Tallinn: OÜ Vali Press.
- Kööp, K., Suur, S., & Veisson, M. (2007). Lasteaiaõpetajate ettevalmistusest ja partnerlusest lastevanematega. *Haridus õiguse ja kohustusena* (lk 26-31). Tallinn: Eesti Koostöö Koda.
- Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Luhmann, N. (2009). *Sotsiaalsed süsteemid*. Tartu: Ilmamaa.
- Lukk, K. (2007). Kooli ja kodu koostöö. T. Kuurme (Toim.), *Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek* (lk 223-244). Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Maslow, A. H. (2007). *Motivatsioon ja isiksus*. Tallinn: Mantra Kirjastus.
- McFadden, M. G., & Walker, J. C. (1994). Resistance theory. T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon.
- Mounteney, J., Haugland, S., & Skutle, A. (2010). Truancy, alcohol use and alcohol-related problems in secondary school pupils in Norway. *Health Education Research*, 25, (6), 945-954.
- Payne, M. (1995). *Tänapäeva sotsiaaltöö teooria: kriitiline sissejuhatus*. Tallinn.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus* (2010). Külastatud 02. mail, 2011 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.
- Pärna, H., Lai, K., & Tulva, T. (2008). Vanemate töötamine välismaal – kuidas see mõjutab lapse elu. Laste ja spetsialistide tõlgendused. *Sotsiaaltöö*, 6, 36-43.
- Rannala, I. E., Tiko, A., & Rohtla, A. (2006). *Käitumisraskustega noored ja neile määratud mõjutusevahendite kohaldamine alaealiste komisjonides*. Tallinn: Justiitsministeerium.
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: an analytical review. *Research in Education*, 74, 59-82 .
- Reimer, M. S., & Dimock, K. (2005). *Truancy Prevention in Action; Best practices and model truancy programs*. National Center for School Engagement.
- Riigikontroll. (2002). *Koolikohustuse täitmise tagamine: kontrolliaruanne*. Tallinn.
- Riigikontroll. (2004). *Erikoolide funktsioon ja tulemuslikkus: kontrolliaruanne*. Tallinn.
- Riigikontroll. (2007) *Koolikohustuse täitmine ja selle tagamise tulemuslikkus: kontrolliaruanne*. Tallinn.
- Rümmel, H. (2005). Õpilase pilgu läbi. *Haridus*, 4, 14-16.
- Sakk, T. (2004). *Koolist väljalangemise põhjused õpilase kodusest ja koolikeskkonnast lähtuvalt*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Sarv, E. S. (2006). Õpilase ja õpetaja suhe. *Haridus*, 5-6, 20-24.

- Sever, D., Küçükyılmaz, E. A., Sağlam, M., & Güven, M. (2010). Teacher candidates' opinions about student resistance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, (2), 4604-4612.
- Shady, S. L. H., & Larson, M. (2010). Tolerance, empathy, or inclusion? Insight's from Martin Buber. *Educational Theory*, 60, (1), 81-96.
- Sheldon, B. S. (2007). Improving student attendance with school, family and community partnership. *Journal of Educational Research*, 100, (5), 267-275.
- Soosaar, K. (2008). *Abiturientide arusaam sotsiaalsetest oskustest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Strömpl, J. (2001). Sotsiaaltöö uurimisest: konstruktsionistlik lähenemine. *Sotsiaaltöö*, 1, 10-12.
- Strömpl, J. (2004). Kvalitatiivsete meetodite kasutamise võimalustest sotsiaaltöö uurimisel. *Sotsiaaltöö*, 2, 30-32.
- Strömpl, J., Soo, K., Selg, M., & Šahverdov-Žarkovski, B. (2007). *Eesti teismeliste vägivallatõlgendused: uuringuraport*. Tallinn: Sotsiaalministeerium.
- Strömpl, J. (2009). Mõningatest sotsiaaltööuurimuse eetilistest küsimustest. *Sotsiaaltöö*, 4, 44-50.
- Šahverdov-Žarkovski, B. (2007). *Õpilaste hinnang koolikohustuse täitmise tagamiseks rakendatavate meetmete kohta*. Ekspertanalüüs.
- Talts, L. (2001). Kooli ja kodu koostöömudelid. *Haridus*, 6, 29-33.
- Tartu Laste Tugikeskus (s.a.). Külastatud 28. märtsil, 2011, aadressil <http://www.tugikeskus.org.ee/vvv6.html>.
- Tiko, A. (2001). Probleemsel lapsel on probleemne kodu. *Haridus*, 6, 20-22.
- Tiko, A. (2004). Õpilaskodu kui võimalus psühhosotsiaalselt ohustatud lastele. R. Vetik (Toim.), *Eesti sotsiaalteaduste aastakonverents IV* (lk 157-159). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Tiko, A. (2010). Vanemate ootused õpetajale. *Haridus*, 4, 25-30.
- Toming, H. (2009). *Õpetajate tõlgendused koolikohustuse ennetamise eiramisele*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: the influence of social bonds and self-control – the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34, (4), 302-310.
- Veitmann, K. (2008). Lapse toimetulek kodus ja koolis ühe vanema eemalviibimisel kodust. M. Kauber (Koost.), *Artikleid sotsiaaltöö eriala üliõpilastelt ja õppejõududelt* (lk 59-65). Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Seminar.

Villemson, K. (2008). *Õpilaste tõlgendused suhetele õpetajatega*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Wanat, C. L. (2010). Challenges balancing collaboration and independence in home-school relationships: analysis of parents' perceptions in one district. *School Community Journal*, 20, (1), 159-186.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and motion. *Psychological Review*, 92, (4), 548-573.

Lisa 1. Õpilaste intervjuerimisel käsitletud teemad

1. Õpilase perekond, sõbrad, klassikaaslased.
2. Suhtumine kooli: kuidas on läinud, mis meeldib/ei meeldi koolis, tunnid, ideaalne kool.
3. Koolist puudumine: põhjused, alternatiivsed tegevused, suhted koolis.
4. Puudumistega tegelejad.
5. Erinevad koolipoolsed sekkumisviisid: mida koolis on ette võetud, mida võiks veel teha.
6. Erinevad kodupoolsed sekkumisviisid: mida vanemad teevad.
7. Muud sekkumisviisid: sõbrad, alaealiste komisjon, turvakodu, õpilaskodu jms.
8. Abistavad sekkumisviisid: mis on aidanud, mis saaks puuduvaid õpilasi aidata.
9. Ebaefektiivsed sekkumisviisid.
10. Õpilase endapoolne panus: mida saab muuta, et kool meeldivaks muutuks.

Lisa 2. Sotsiaalpedagoogide intervjuerimisel käsitletud teemad

1. Koolist puudumise põhjused: üldiselt.
2. Puudumise põhjus(ed) antud õpilasel (keda samuti intervjuerisin).
3. Õpilase suhtumine kooli.
4. Õpilase suhtumine õppimisse.
5. Puudumiste algus: millal, mis probleemid kaasnesid.
6. Suhted sotsiaalpedagoogi/õpetajate/klassikaaslastega.
7. Sekkumisviisid koolis: üldiselt, mida kasutatakse.
8. Sekkumisviisid, mida antud õpilase puhul kasutati.
9. Sekkumisviiside tulemuslikkusest.
10. Koostöö erinevate instantsidega: kellega tehakse koostööd, tulemuslikkus.